

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Tabea Becker*

**MÜNDLICHES UND SCHRIFTLICHES  
ERZÄHLEN.**

**Ein Vergleich unter  
entwicklungstheoretischen  
Gesichtspunkten**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 12. S. 23-38.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Tabea Becker

## MÜNDLICHES UND SCHRIFTLICHES ERZÄHLEN

### Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten

#### 1 Kriterien des Erzählens

Erzählen gehört zu den zentralen kommunikativen Fähigkeiten der Menschen. Es ist jedoch eine Fähigkeit, die im mündlichen und ganz besonders im schriftlichen Bereich langsam und prozessmäßig vom Kind entwickelt wird. Mittlerweile gibt es sogar im deutschsprachigen Bereich zahlreiche Forschungen dazu, wie das Kind z.B. lernt, Erlebtes zu berichten oder Bildergeschichten zu beschreiben (Becker 2001, Boueke et al. 1995, Hausendorf & Quasthoff 1996).

Im Gebiet der Schriftlichkeit dagegen liegt der Schwerpunkt der Forschungen entweder auf dem Schriftspracherwerb, also der Aneignung graphemisch-orthographischer Kompetenzen (z.B. Augst 1986, Weingarten & Günther 1998) oder auf der Schreibentwicklung älterer Kinder, im Sinne einer textuellen Handlungskompetenz (Feilke 1993, 1995). Hier wurde vor allem versucht, den Schreibprozess zu erfassen, meist bei älteren Kindern oder Jugendlichen. Die einschlägige Untersuchung auf diesem Gebiet von Bereiter & Scardamalia (1987) beginnt mit der Altersgruppe 10jähriger. Gleiches gilt für nachfolgende Forschungen, wie die von Becker-Mrotzek (1995). Bei Schulanfängern dagegen liegen hierzu kaum Untersuchungen vor.

Auch die Verbindung bzw. der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit auf der textuellen Ebene wurde bislang wenig untersucht. Nicht zuletzt deshalb, weil erst in den letzten Jahren differenziertere Textbegriffe in beiden Bereichen entwickelt wurden. Gerade der Begriff der Erzählung wurde lange Zeit viel zu weit gefasst, als dass sich genaue und konkrete entwicklungstheoretische Prozesse darauf hätten abbilden lassen.

Die folgende Untersuchung soll zeigen, wie mündliche und schriftliche Textproduktion in einer bestimmten Entwicklungsphase voneinander abhängen und welche Parallelitäten und Unterschiede sich zeigen, und zwar am Beispiel von Erzählungen.

Grundlage für diese Überlegungen bilden einerseits Daten mündlicher Erzählungen aus dem Datenkorpus einer umfangreichen Untersuchung zu mündlichen Erzählungen (Becker 2001) und andererseits eine zusätzliche Erhebung schriftlicher Daten von Erstklässlern. Diese beiden Datensätze sollen einem Vergleich unterzogen werden.

Zunächst folgt eine Darstellung der Kriterien und Kategorien, die für die Analyse beider Datensätze nötig sind. Daran schließt sich eine Detailanalyse entlang einiger Textbeispiele, gefolgt von einem quantitativen Vergleich. Abschließend wird auf die didaktischen Implikationen dieses Vergleiches eingegangen.

Am Anfang jeder Untersuchung zu Narration muss die Frage stehen: Was macht eine Erzählung zu einer Erzählung? Gerade unter entwicklungstheoretischen Ge-

sichtspunkten spielt dies eine entscheidende Rolle. Hierzu ist mittlerweile eine Fülle von Veröffentlichungen mit verschiedenen theoretischen Ansätzen erschienen.<sup>1</sup>

Für das Folgende reichen die Erzählkriterien aus, wie sie bei Boueke et al. (1995) nach dem klassischen Konzept von Labov entwickelt werden. Die wesentlichen Phasen einer Erzählung sind danach: Exposition, Komplikation und Auflösung. Dabei werden in der Phase der Exposition Personen und/oder Ort der Handlung vorgestellt, darauf folgt eine Komplikation der Ereignisse und schließlich die Auflösung derselben. Verbunden mit der Komplikation ist ein zentrales, jedoch in vergangenen Zeiten oft vernachlässigtes Kriterium für die Erzählung: die Erzählwürdigkeit, definierbar über den von Quasthoff (1980, 1983) so genannten Planbruch. Damit kann nämlich die entscheidende Abgrenzung zur Vorgangsbeschreibung bzw. zur Wiedergabe eines Skriptes (darunter versteht man alltägliche normhafte Handlungsabläufe) vollzogen werden. Erzählwürdig ist ein Ereignis dann, wenn die zu erwartenden Ereignisse durch- oder unterbrochen werden, also eine Minimalbedingung der Ungewöhnlichkeit besteht. Dieses Element zusammen mit den oben erwähnten Phasen bildet die Ereignisstruktur einer Erzählung.

Nach Boueke et al. (1995) muss eine Erzählung außerdem affektiv qualifiziert sein, d.h. sie enthält sprachliche Elemente, die emotionale Wertungen zulassen, z.B. um psychologische Nähe zu erzeugen. Die Erzählung muss also, um dem Kriterium der Erzählwürdigkeit zu genügen, eine Affektstruktur<sup>2</sup> besitzen. In Versuchen zeigte sich, dass diese emotionalen Mittel entscheidend sind sowohl für die intuitive Bewertung einer Geschichte durch den Rezipienten (nämlich, ob es sich um eine „gute“ oder „schlechte“ Geschichte handelt) als auch für die Glaubwürdigkeit (Geschichten mit emotionalen Elementen sind glaubwürdiger (Fiedler 1999)).

Mit bestimmten sprachlichen Mitteln (z.B. expressive Verben, positiv oder negativ konnotierte Lexeme, Intensifikatoren, Temporaladverbien) können nun diese sogenannten Affekt- und Ereignisstrukturen in einer Erzählung markiert werden.

## 2 Datenmaterial und Erhebung

Dem Vergleich liegt das folgende Datenmaterial zugrunde: Die schriftlichen Erzählungen stammen von Schülern der ersten Grundschulklasse, die alle ungefähr sieben Jahre alt sind. Mittels der neuen Schrifterwerbsmethoden waren die Schreibfähigkeiten der Kinder zum Ende der ersten Klasse schon soweit vorangeschritten, dass sie in der Lage waren, selbstständig kurze Texte zu verfassen, und sie scheuten sich auch nicht vor der Produktion schwieriger Wörter (z.B. Fremdwörter).

Die Schreibaufgabe bestand darin, zum einen eine Phantasiegeschichte und zum anderen etwas Selbsterlebtes (also eine Erlebniserzählung) aufzuschreiben.

<sup>1</sup> Eine kurze Übersicht der Erzähltheorien im deutschsprachigen Bereich liefert Knapp (2001). Eine kritische Diskussion findet sich bei Becker (2001) oder Boueke et al. (1995).

<sup>2</sup> Dieses Kriterium findet sich in ähnlicher Form auch schon bei verschiedenen anderen Erzähltheorien. Bei Labov & Waletzky (1973) wird die Evaluation definiert, der allerdings eine bestimmte Position im Erzählablauf zugewiesen wird.

Die gleiche Aufgabe war einer anderen Kindergruppe gestellt worden, diesmal jedoch sollten die Kinder die Geschichten mündlich erzählen, und zwar der Versuchsleiterin und einem weiteren Kind, das als Zuhörer fungierte. In beiden Situationen bestand beliebig viel Zeit. Bedacht werden sollte jedoch, dass beide Situationen sich etwas voneinander unterschieden, insofern sie zwar beide in den schulischen Kontext eingebettet waren, die Situation des mündlichen Erzählens aber eine eher außer- und unschulische war, da sie nicht im Klassenverband stattfand. Die Kinder sind außerdem alle deutsche Muttersprachler und stammen aus der Unter- und Mittelschicht.

Es liegen insgesamt 36 schriftliche (davon 25 Phantasie- und 11 Erlebniserzählungen) und 30 mündliche Erzählungen (davon 15 Phantasie- und 15 Erlebniserzählungen) vor.

In der Auswertung stehen die schriftlichen Erzählungen im Vordergrund, da die mündlichen schon an anderer Stelle eingehende Behandlung finden (vgl. Becker 2001).

Die ausgehende Überlegung besteht zunächst darin, dass der Verschriftlichungsprozess eine zusätzliche Leistung von den Kindern fordert, die auf Kosten der Erzählfähigkeiten geht. Grundsätzlich kommt es beim Schreibenlernen zu dem in der Entwicklungspsychologie so genannten Phänomen der Verschiebungen. Fähigkeiten, die das Kind im Mündlichen besitzt, treten in den Schreibprodukten zum Teil um Jahre verzögert auf, und zwar nicht nur auf der kognitiv-sprachlichen, sondern angeblich auch auf der sozial-kommunikativen Ebene. Das bedeutet, dass die mündlichen Erzählfähigkeiten schon weiter entwickelt sind als die schriftlichen. Dieser Entwicklungsfortschritt äußert sich in folgenden Dimensionen, die jeweils dem Entwicklungsprozess unterliegen: Länge, Strukturiertheit, Gebrauch affektiver Mittel und Kohäsion. Letztere wird an dieser Stelle aus Platzgründen jedoch keine Behandlung finden (vgl. Becker 2001, Boueke et al. 1995, Peterson & McCabe, 1983, 1992, Bamberg 1987).

Eine weitere Theorie konzipiert den Aneignungsprozess von Schriftsprache als Erwerb einer sprachlichen Struktur eigener Art (vgl. Müller 1990) und damit unabhängig von diskurstypischen Strukturen mündlicher Sprache. Demnach dürften solche für mündliche Erzählungen nachgewiesenen diskurstypischen Strukturen sich in der Schriftsprache nicht wiederfinden.

Verbunden mit diesen Ausgangsüberlegungen entstanden folgende Erwartungen, die ich in Bezug auf den Vergleich als Hypothesen aufstellte:

1. Die schriftlichen Geschichten sind deutlich kürzer und unstrukturierter als die mündlichen.
2. Die schriftlichen Geschichten sind ärmer an affektiven Mitteln.
3. Die schriftlichen Geschichten weisen keine diskurstypischen Strukturen auf.

Nur die erste Erwartung bestätigte sich tendenziell, die beiden anderen jedoch nicht.

### 3 Qualitativer Vergleich mündlicher und schriftlicher Erzählungen

Bevor nun ein zahlenmäßiger Vergleich angestellt wird, sollen erst einzelne Erzählungen exemplarisch betrachtet werden, um die Kriterien der Analyse nachvollziehbar zu machen. Außerdem lassen sich bestimmte strukturelle und funktionale Zusammenhänge nur auf diese Weise überhaupt aufdecken.

Zuerst gebe ich untenstehend Beispiele für mündliche Erzählungen, und zwar eines für eine Phantasiegeschichte und zwei für eine Erlebniserzählung.

#### Beispiel 1. (2-B-10) Phantasiegeschichte<sup>3</sup>

Da war so=n König, (-- ) der hat ga:nz gerne geLEsen, der hat jeden tag NUR gelesen, und auf EINmal hat er keine bücher mehr zum LEsen gehabt, und dann ha:t er KEINE mehr gehabt, und dann (-) mußte der schriftsteller wieder IMmer wieder welche schreiben, und auf EINmal hat er keine blät:ter mehr gehabt, und dann isser mal WEG - und dann war dem könig ganz LANGweilig, dann mußt=n anderer SCHRIFTsteller die bücher schreiben, der hat dann AUCH kein papier mehr gehabt, und dann war der ANdere wieder da (2) und hat n=SCHÖnes buch geschrieben.

Diese Geschichte ist typisch für die mündlichen Phantasieerzählungen. Sie ist strukturiert, d.h. sie verfügt über die entsprechenden Phasen (Exposition, Komplikation und Auflösung) und einen Planbruch. Zu Beginn wird der Hauptaktant eingeführt und in seiner für die Geschichte relevanten Eigenschaft beschrieben (= Exposition). Das „auf einmal“ kennzeichnet hier in typischer Weise den Planbruch. Gegenüber dem alltäglichen Handlungsablauf (jeden Tag lesen) tritt das Unerwartete ein: Es sind keine neuen Bücher da. Diese Unerwartetheit wird mit dem sprachlichen Mittel der Adverbiale „auf einmal“ markiert. Konsequenterweise stellt der Erzähler dann die Überwindung dieses Hindernisses dar: Es werden neue Bücher geschrieben<sup>4</sup> und das glückliche Ende ist damit im Schlusssatz impliziert.

Darüber hinaus besitzt die Erzählung affektive Markierungen wie „ganz langweilig“ oder „schönes Buch“. Nachdem die Erzählaufforderung an das Kind ergangen ist (die hier nicht mit abgedruckt ist), erzählt es relativ flüssig (kleine Pausen sind bei gesprochener Sprache normal).

Bei der Erlebniserzählung zeigt sich dagegen ein ganz anderes Bild<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Als Transkriptionssystem wurde eine vereinfachte Version des GAT benutzt (vgl. Selting et al. 1998).

<sup>4</sup> Genaugenommen besteht diese Erzählung aus mehreren Unterepisoden. In manchen Erzählmodellen wird dies als Merkmal höherer Komplexität angesehen (vgl. Botvin & Sutton-Smith 1977).

<sup>5</sup> Im Beispiel steht K für das Versuchskind und V für die Versuchsleiterin.

## Beispiel 2. (3-B-11)

- K: ich bin schon mal den berg RUNter  
 und dann bin ich HINGefallen, (-)  
 dann war mein knie aufgeschla:gen. (--)
- V: Und dann?
- K: sinn=mer wieder nach ha:us.

## Beispiel 3. (3-B-17)

- K: vom PFERD gefallen bin ich.
- V: BIST du schon mal? ja [erZÄHL mal]
- K: [äh mi=m] PFERD hingefallen.
- V: und erZÄHL, wie WAR das?
- K: ähm- da bin ich galopPIERT,  
 und da und da is- ähm wollt ich aus=m galopp RAUS,  
 und da ähm (--) is des pferd gesto:lpert,  
 und da bin ich RUNtergefallen,  
 und des PFERD hat n=PURzelbaum gemacht und ICH. (3)
- V: und dann?
- K: ja, dann war ich ganz DREckig und hat na:senbluten;  
 und dann hat meine mama mich ABgeputzt,  
 und dann hab ich noch mein PFERD abgeputzt, (1,5)  
 weil des war ganz DREckig;  
 und mim anderen mädchen ähm den SATTel noch abgeputzt  
 und die TRENse; (3) und MEHR weiß ich ni:cht mehr.

Auch diese beiden Erlebniserzählungen sind typisch für die Altersstufe. Man beachte zunächst die starke Diskrepanz zu den Phantasiegeschichten dieses Alters. Sie sind deutlich anders aufgebaut. Am augenfälligsten ist, dass sie in ein Gespräch eingebettet sind. Es findet eine Interaktion zwischen Erzähler und Hörer statt. Die Erzählungen weisen damit Muster auf, die typisch für Gespräche sind.

Besonders bemerkenswert ist jedoch, an welchen Stellen der Erzählung der Hörer eingreift bzw. eingreifen muss<sup>6</sup>. Im zweiten Beispiel wird die Erzählung zuerst durch ein sogenanntes „Abstract“ angekündigt<sup>7</sup>. Erst nachdem der Hörer die Erzähl-

<sup>6</sup> Die Versuchsleiterin griff nur dann in die Erzählung ein, wenn der Erzählfortlauf als solcher gefährdet war, sprich längere Pausen entstanden waren. Nach Hausendorf & Quasthoff (1996) entsteht eine solche Reaktion aus den diskurstypischen Anforderungen der Erzählstruktur heraus.

<sup>7</sup> Oder nach Hausendorf & Quasthoff: Die Erzählung wird thematisiert, also inhaltlich er-

relevanz bestätigt hat, wird die Erzählung ausgeführt. In beiden Beispielen findet sich zwar inhaltlich die geforderte unerwartete Begebenheit, sie wird jedoch weder als solche sprachlich markiert, noch hebt sie sich von den übrigen Ereignissen ab. Lediglich eine temporal markierte Konjunktion schließt an das vorher Geschehene an.

Die Ausführungen des Geschehens enden mit dem Satz: dann war mein Knie aufgeschlagen (Beispiel 2.) und des Pferd hat'n Purzelbaum gemacht und ich (Beispiel 3.). Beide Sätze repräsentieren strukturell gesehen die Komplikation. Gemäß der Strukturanforderung müsste nun die Auflösung folgen. Da die Erzählungen jedoch vorläufig an dieser Stelle enden (markiert durch Pausen), klagt der Hörer nun diese letzte strukturelle Phase durch eine Und-dann-Frage ein. Selbst dann jedoch bleibt die Auflösungsphase in Ansätzen hängen. Die Auflösung in Beispiel 2., sinmer nach Hause, verlangt dem Hörer eine hohe Inferenzleistung ab, da sie sich nur indirekt auf das Geschehen bezieht. Im zweiten Beispiel ist sich die Erzählerin bewusst, dass ihre Erzählung nach einer Abschlussmarkierung verlangt, sie löst dies, in dem sie die Erzählung auf der Makroebene explizit beendet (und mehr weiß ich nicht mehr).

In den Phantasiegeschichten derselben Kinder findet sich dieses Phänomen nicht. Dort waren sie sehr wohl in der Lage, eine Auflösungsphase zu formulieren, wie auch Beispiel 1 schon zeigte. Der typische Unterschied zwischen den Phantasiegeschichten und den Erlebniserzählungen der Erstklässler besteht also auf der strukturellen Ebene, insofern als die Phantasiegeschichten Auflösungsphasen aufweisen, die Erlebnisse aber mit der Komplikation enden und lediglich durch die Interaktion mit dem Hörer Ansätze der Auflösungsphase initiiert werden.

In den Erlebnissen fehlen auch Affektmarkierungen fast völlig, was auf den ersten Blick natürlich besonders erstaunt, da schließlich sehr unmittelbare, persönliche Erfahrungen geschildert werden, wie die beiden schmerzhaften Erlebnisse aus den Beispielen.

Im Vergleich dazu stehen nun die schriftlichen Geschichten. Betrachten wir auch hier exemplarisch eine Phantasiegeschichte und ein Erlebnis. Zur besseren allgemeinen Lesbarkeit habe ich die Originale für die Analyse abgeschrieben. Die „orthographischen Eigenheiten“ der Kinder blieben dabei erhalten.

#### Beispiel 4. (Phantasiegeschichte)

##### 15. M Das kleine Pferd

Es war ein kleines Pferd das Pferd war so alleine und wollte so gerne einen Freund. Deshalb beschloss das Pferd in den Wald zu gehen und nach einem Freund zu suchen. Auf einmal kam ein Hund der Hund fragt „wollen wir Freunde sein?“ Das Pferd sagt ja. Dann hört der Hund etwas. Im Busch war ein kleiner Hase und der Hase fragt: „Wollen wir Freunde werden?“ Da sagt

---

wartbar gemacht.

das Pferd und der Hund ja gerne. Dann gingen sie nach Hause und spielten ein Spiel.

Beispiel 5. (20.)

Eines Tages kam eine Prinzessin. Und die Prinzessin wollte nur Kirschen haben aber auf ein mal kam eine Hexe sie fezaubate die Prinzessin in ein frosch. Und da kam ein Prinz und er fragt ahben sie eine Prinzessin gesen Ja ich habe sie in ein frosch ferwandel und da sie 5 frosche und der Prinz kuste die Prinzessin und sie wa es und sie haben geheirertet.

Die beiden Geschichten sind relativ typisch, gehören aber zu den strukturierteren. Unberücksichtigt lasse ich an dieser Stelle Phänomene, die allgemein gesprochene Sprache von geschriebener unterscheiden, wie Wiederholungen, Versprecher oder syntaktische Eigenheiten.

Vor allem das Kriterium des Planbruchs ist in beiden Texten deutlich nachzuvollziehen. Ähnlich wie bei der mündlichen Phantasieerzählung tritt auch in Beispiel 5. etwas Unerwartetes ein: Durch die Hexe, die plötzlich erscheint, wird der „normal course of events“ durchbrochen. Die Auflösung wird realisiert durch den Kuss und natürlich durch die klassische Version eines glücklichen Endes: die Heirat.

Die schriftlichen Erzählungen sind deutlich kürzer als die mündlichen, so dass die einzelnen Phasen stellenweise nur angerissen, aber nicht ausgebaut werden, wie das in den mündlichen Geschichten eher geschieht. So ist z.B. die Exposition in Beispiel 5. sehr knapp gehalten. Über die Prinzessin erfährt der Leser lediglich, dass sie gerne Kirschen isst. Was darüber hinaus keine unmittelbare Relevanz für den Fortgang der Erzählung besitzt. Bei der Beschreibung der Eigenschaften des Königs in Beispiel 1. war sehr wohl berücksichtigt worden, was für die Geschichte relevant ist.

Auch in der schriftlichen Medialität unterscheiden sich die Erlebniserzählungen:

Beispiel 6. (30. W.)

Wir haben gegrilt. Gregor wollte andauernd an den Kril gehen. Papa hat einmal nicht aufgepast. Da ferbrante sich Gregor. Au, Au, Au schri Gregor. Ich war bis 19 Uhr wach.

Beispiel 7. (32. W)

Es war beim Ohrlaub, da hat die Oma hat uns in Portugal ein Haus gemitet es war ein dopel haus wir wan unten oben wahr auch ein Kind. In der Nacht sind wir die Trepen runta gegangen. Auf ein mal ist das Kind im Aufzug stecken gebliben.

Beispiel 8. (36. W)

Bei mir im Urlaub, da bin ich spatzieren gegangen. Dann hat der Papa gesagt es geht lings lang, aber er ist rechtz gegangen. Das habe ich nicht gemerkt. Dann binn ich gefahren, und gefaren, dann kam ich zu unserem Haus. Papa, und Mama haben mich gesucht. Dann kamen sie zu unserem Haus, und haben mich gefunden.

In der schriftlichen Form sind die Erlebnisse ebenfalls kürzer als die Phantasiegeschichten. Zunächst fällt natürlich der Hörer als Äußerungsinitiiierer weg. Da aber beide Erzählformen, Erlebnis wie Phantasiegeschichte, im Schriftlichen kürzer sind als im Mündlichen, ist anzunehmen, dass dies tatsächlich dem Verschriftlichungsprozess zuzuschreiben ist, schließlich werden die mündlichen Phantasiegeschichten von den Kindern produziert, ohne dass der Hörer bestimmte strukturelle Phasen initiieren muss.

Besonders interessant ist, dass das für die mündlichen Erzählungen dieser Altersstufe typische Strukturmuster ebenfalls erhalten bleibt. Beispiele Geschichte 6. und 7. zeigen deutlich, wie auch hier das Kind die Erzählung mit der Komplikation beendet<sup>8</sup>.

Bei beiden Erzählungen ist die Komplikation durch entsprechende sprachliche Mittel sogar deutlich markiert (was bei den mündlichen Erlebnissen selten zu beobachten ist): einmal durch die wörtliche Rede und einmal durch das Adverb „auf einmal“. Auf diese Weise wirkt das Ende z.B. in Geschichte 7. fast noch abrupter als bei den mündlichen Erzählungen, denn jeglicher Ansatz einer Auflösung fehlt.

#### 4 Quantitativer Vergleich der mündlichen und schriftlichen Erzählungen

Um nun die Ausgangshypothesen überprüfen zu können, schließt noch ein quantitativer Vergleich an.

Als erster Punkt steht ein Vergleich der Länge der Erzählungen. Dabei muss beachtet werden, dass es sich um sehr unterschiedliche Sprachdaten handelt. Für gesprochene Sprache ist eine Zählung unerlässlich, die auf Aussagen und nicht auf Wörtern basiert, da typische sprechsprachliche Eigenschaften wie z.B. Wiederholungen oder Verbesserungen das Ergebnis verfälschen würden. Es empfiehlt sich außerdem semantische und syntaktische Aspekte zu verbinden, da z.B. gerade in der gesprochenen Sprache oft Prädikate weggelassen werden. Als geeignete Methode bietet sich daher die Zählung der Aussagen an. Damit Vergleichbarkeit gegeben ist, muss diese Zählmethode natürlich auch auf die schriftlichen Texte übertragen werden.

Erwartungsgemäß sind die mündlichen Erzählungen länger als die schriftlichen. Die Phantasiegeschichten umfassen mündlich durchschnittlich 18,3 Aussagen, schriftlich nur 11,6. Bei den Erlebnissen sind es mündlich 10,3, schriftlich nur 6,5. Dabei sind in beiden Bereichen die Erlebnisse deutlich kürzer gehalten als die Phantasiegeschichten. Das bedeutet, dass die Längenrelation, in der Erlebnis und Phantasiegeschichte zueinander stehen, sich vom Mündlichen zum Schriftlichen nicht verändert.

---

<sup>8</sup> Peterson & McCabe (1983) haben in ihrer Untersuchungen zu Erzählungen diesem Phänomen sogar einen eigenen Strukturtypen zugewiesen (Ending-at-the-high-point). Sie ordneten diesen Typ jedoch in den allgemeinen Entwicklungsprozess ein, ohne die Erzählformenspezifität zu erkennen.

Auch die Strukturiertheit nimmt bei den schriftlichen Erzeugnissen ab. Für die narrative Komplexität werden nach der Kategorisierung von Boueke et al. (1995) vier Typen bestimmt:

1. isoliert: Die Ereignisse stehen unverbunden nebeneinander
2. linear: Die Ereignisse sind temporal oder kausal miteinander verkettet. Sie stehen aber gleichwertig nebeneinander
3. strukturiert: Die Ereignisse sind temporal verkettet und mindestens ein Ereignis steht abgehoben vom „normal course of events“
4. narrativ strukturiert: wie bei 3. mit einer zusätzlichen emotionalen Qualifizierung der Ereignisse.

Für diese Altersgruppe sind jedoch der erste und der letzte Typ nur bedingt relevant, da sie sehr selten auftreten.

Im direkten Vergleich ergibt sich für die mündlichen Erlebnisse ein durchschnittlicher Strukturwert von 2,5, für die schriftlichen von 2,1. Bei den Phantasiegeschichten erhalten wir mündlich sogar 2,9, schriftlich 2,6. Es gilt auch hier für den mündlichen als auch den schriftlichen Bereich, dass die Phantasiegeschichten deutlich strukturierter sind als die Erlebnisse. Die Eigenschaften der Erzählform, was Länge und Struktur betrifft, die sich im Mündlichen gezeigt haben, bleiben im Schriftlichen erhalten.

Dennoch sind die Unterschiede zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen im Strukturierungsgrad weit geringer, als zu vermuten war. Bislang gingen manche sogar von einer Entwicklungsverschiebung der Strukturierungsfähigkeiten von bis zu fünf Jahren aus (vgl. Feilke 1995). Dies erscheint höchst unwahrscheinlich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse. Aber die Unterschiede zwischen den beiden Erzählformen machen deutlich, wie genau beim methodischen Vorgehen diese Komponente berücksichtigt werden muss, so dass es leicht zu Verzerrungen kommen kann, falls diese außer Acht gelassen werden.

	Länge <sup>9</sup>	Affekt	Struktur
Phantasie mündl.	18,3	0,23	2,9
Phantasie schriftl.	11,6	0,28	2,6
Erlebnis mündl.	10,3	0,21	2,5
Erlebnis schriftl.	6,5	0,32	2,1

Die Anzahl der sprachlichen Mittel<sup>10</sup>, die zur Erzeugung affektiver Markierungen dienen, beträgt bei den schriftlichen Geschichten relativ zur Länge der Erzählungen

<sup>9</sup> Die Länge der Texte wird, wie schon erwähnt, nicht in Wörtern, sondern in Aussagen gemessen. Die Zahlen in der Tabelle beziehen sich also auf die durchschnittliche Anzahl von Aussagen pro Text.

<sup>10</sup> Die Zahlen bedeutet hier, dass pro Aussage z.B. 0,28 affektive Mittel verwendet werden,

0,28 (Phantasiegeschichten) und 0,32 (Erlebnisse). Bei den mündlichen Erzählungen waren es jedoch nur 0,23 und 0,21. Damit entspricht das Ergebnis nicht den Erwartungen.

So werden trotz geringerer struktureller Komplexität im Schriftlichen mehr affektive Mittel verwendet. Nebenbei findet sich in diesem Ergebnis auch ein Beleg dafür, dass narrative Struktur und affektive Mittel nicht in einem direkten Zusammenhang stehen müssen, wie es Boueke et al. (1995) vertreten.

Der letzte Aspekt, der Gegenstand des Vergleiches ist, ist der des Transfers interaktiver Muster. Bei den mündlichen Erlebniserzählungen hatte sich – im Gegensatz zu den übrigen Erzählformen – gezeigt, dass diese viel stärker in eine dialogische Struktur eingebettet waren. Es fand eine starke Interaktion zwischen dem Erzähler und dem Hörer statt, und zwar vornehmlich an strukturell relevanten Punkten. Besonders auffällig und durchgehend fand sich diese Interaktion nach der Phase der Komplikation, also vor der Auflösung. Die Kinder führten ihr Erlebnis nach der Phase der Komplikation nur dann weiter, wenn der Hörer diese Weiterführung initiierte.

Auch bei den schriftlichen Erlebnissen zeigte sich dieses Phänomen, das schon bei den mündlichen Geschichten zu beobachten war. 50% der Erlebniserzählungen enden mit dem Höhepunkt bzw. der Komplikation<sup>11</sup>.

*...auf einmal ist das Kind im Aufzug stecken geblieben... (32) oder ...Au, au, au schrie Gregor. Ich war bis 19 Uhr wach... (30)*

Bei den mündlichen Phantasiegeschichten jedoch lieferten die Kinder die Auflösungsphase ganz selbstständig. Die schriftlichen Phantasiegeschichten verfügen ebenfalls alle über eine zum Teil sehr standardisierte oder formelhafte Auflösung.

So etwa *...und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute... (17) oder ...und die Schuhe lebten bis zum Ende... (19)*

Gerade diese Vorliebe für formelhafte Wendungen in der Auflösungsphase ist im Vergleich zu den Endungen der Erlebniserzählungen aufschlussreich. Denn in den Fällen, in denen hier dann doch Schlusssätze geliefert werden, scheinen diese oft in keinem direkten Zusammenhang mit dem Erzählten zu stehen. Sie können meist erst durch starke Inferenzleistungen vom Hörer mit dem Geschehen in relevanter Weise verbunden werden, wie in Beispiel 2. Dort mag der Schlusssatz *sinmer* nach Hause gegangen implizieren, dass nun in der sicheren und geborgenen Umgebung des Hauses „alles gut“ geworden ist. Während also die Kinder bei den Phantasieerzählungen auf Formeln und Wendungen zurückgreifen, die ihnen durch die Rezeption narrativer Textsorten bereits geläufig sind, haben sie bei den Erlebniserzählungen solche Möglichkeiten nicht, da diese Erzählform solche Formeln nicht zur Verfügung stellt. Dies lässt die Vermutung zu, dass solche formelhaften Wendungen den Kindern in dieser Phase ihrer narrativen Entwicklung als Gerüst dienen können,

---

anders gesagt, verfügt knapp jeder dritte Satz über ein affektives Mittel.

<sup>11</sup> Dieses Phänomen ist auch schon in anderem Zusammenhang für schriftliche Texte dokumentiert worden (Bereiter 1980).

zumindest an den Stellen, an denen sie sinnvoll einsetzbar sind. Später, wenn sie dann in der Lage sind, sich wieder von diesem Gerüst zu lösen und eigenständige Formulierungen zu finden, können sie diese auch auf die Erlebniserzählung transferieren (vgl. Becker 2001).

## 5 Erwerbstheoretische und didaktische Konsequenzen

Was nun die anfänglich aufgestellten Hypothesen betrifft, kann abschließend gesagt werden, dass der Verschriftlichungsprozess tatsächlich auf Kosten der Länge und der Struktur der Erzählung geht. Die mündlichen Erzählungen sind länger und strukturierter als die schriftlichen.

Die zweite Hypothese hat sich nicht bewahrheitet. Die schriftlichen Erzählungen weisen mehr affektive Mittel auf als die mündlichen. Dieses Ergebnis spricht zunächst einmal gegen ein Verständnis der Schreibentwicklung, nach dem lediglich bestimmte mündliche Kompetenzen mit einer zeitlichen Verschiebung in entsprechende schriftliche Kompetenzen übergehen.

Nach einem kognitiv-prozessualen Erklärungsansatz ließe der Schreibprozess die nötige Ruhe und Reflektierbarkeit zu, um affektive sprachliche Markierungen in das sprachliche Produkt einzubeziehen.

Um diese beiden scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse zu vereinen, bietet sich außerdem eine Differenzierung der Textproduktionsprozesse an: Demnach sind die Fähigkeiten zur narrativen Strukturierung einer Erzählung mit sukzessiven Entwicklungsschritten verbunden. Die Strukturierungsfähigkeiten hängen jedoch ebenfalls mit der Art der zu realisierenden sprachlichen Leistung zusammen. Sie werden dabei beeinflusst von den jeweiligen Dimensionen (Kanal, Textsorte etc.) der sprachlichen Aufgabe, die zu bewältigen ist, so dass die narrative Struktur graduell unterschiedliche Ausprägungen erhalten kann.

Die gerade in den schriftlichen Erzählungen verwendeten sprachlichen Mittel hatten oft sehr formelhaften Charakter (z.B. Wendungen wie „und sie lebten glücklich...“), was nahelegt, dass die Kinder bereits ein rudimentäres Wissen über die Anforderungen narrativer Gattungen besitzen. Durch den Prozess der Verschriftlichung sind sie sich der Gattungszugehörigkeit eher bewusst und setzen daher die gattungsmarkierenden sprachlichen Mittel stärker ein (vgl. hierzu die „genre schemes“ von Bereiter 1980).

Dieses lässt schriftliches Erzählen besonders geeignet erscheinen für das Aneignen bestimmter sprachlicher Mittel auf einer stilistisch-kreativen Ebene. Für eine genauere Einschätzung der Ursachen dieser unterschiedlichen Gebrauchsweisen müssten hier jedoch sicherlich noch weitergehende Untersuchungen angestellt werden.

Besonders bedeutsam ist die Erkenntnis, dass sich bestimmte narrative Muster sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Erzählformen widerspiegeln. Hypothese Nummer drei hat sich demnach ebenfalls nicht bewahrheitet. Es findet offensichtlich doch ein Transfer von Mustern statt, die in der mündlichen Interaktion aufgetreten waren.

Außerdem wird durch dieses Ergebnis noch einmal die Sonderstellung bekräftigt, die die Erlebniserzählung inne hat. Sie unterscheidet sich strukturell deutlich von anderen Formen, wie hier der Phantasiegeschichte. Dies mag zum einen darin begründet sein, dass es sich ja um eine Form handelt, die inhaltlich von unmittelbarer psychologischer Relevanz für den Sprecher ist, er hat weniger Distanz zu dem Gesagten, da es für ihn eine Form der Verarbeitung von Realität bedeutet (vgl. hierzu Gülich & Quasthoff 1986).

Vornehmlich aber hängt dies damit zusammen, dass hier bestimmte interaktive Muster auf die Erzählstruktur Einfluss nehmen. Ganz offensichtlich wird es erst, wenn man sich den Erwerbsprozess betrachtet, der mit den Erlebniserzählungen verbunden ist. Hier zeigt sich, wie speziell in dieser Erzählform die Kinder von einer stark interaktiven Ausrichtung ausgehen (ca. mit fünf Jahren), bei der die Erzählstruktur fast gänzlich von dem erwachsenen Sprecher unterstützt werden muss. Über eine partielle Interaktion an strukturell relevanten Punkten, wie in den obigen Beispielen zu sehen war, bewegt sich der Erwerbsprozess hin zu einer autonomen Gestaltung des Erlebnisses, wie es sich aber erst bei Drittklässlern findet (vgl. Becker 2001, Hausendorf & Quasthoff 1996).

Dagegen steht die Tatsache, dass bei Phantasiegeschichten selbst bei den jüngsten Kindern kaum Interaktionen stattfinden, was die Interaktion als primären Entwicklungsmechanismus für diese Erzählform unwahrscheinlich macht. Dies zwingt die Frage auf, ob nicht tatsächlich unterschiedliche Entwicklungsmechanismen bei den Erzählformen (oder auch Textsorten) Erlebnis- und Phantasiegeschichte zum Tragen kommen. Hierbei sollte berücksichtigt werden, dass es sich bei dem Begriff „Erzählen“, der all diese Formen zusammenfasst, um ein theoretisches Konstrukt handelt.

Man muss schließlich davon ausgehen, dass sich auch auf der Ebene der sprachlichen Handlungen für Kinder andere Verbindungen ergeben als bei erwachsenen Sprechern. Hier finden sich z.B. handlungsrelevante Unterschiede zwischen erzählen und berichten (Hoffmann 1984). So wie der erwachsene Sprecher mit erzählen und berichten unterschiedliche Handlungen intendiert, unterscheiden Kinder auch handlungsrelevant zwischen dem kreativ-produktiven Akt des Erzählens einer Phantasiegeschichte und dem reproduktiven Akt des Erzählens eines realen Erlebnisses. Sicher ist schließlich, dass diese Differenzierung für die Kinder von derartiger Prägnanz ist, dass sie sie von mündlichen in schriftliche Produkte transportieren. Wie weitreichend dies ist, zeigt eine Untersuchung von Freedman (1987), derzufolge auch Kindern am Ende der Grundschulzeit das Schreiben von Erlebnissen noch schwerer fällt als das Schreiben von Phantasiegeschichten.

Wir können zusammenfassend zwei Faktoren festhalten, die die Erzählungen beeinflussen. Neben der Erzählform - Phantasiegeschichte oder Erlebniserzählung - ist auch der Kanal - mündlich oder schriftlich - entscheidend für die Eigenschaften der Erzählung. Die Eigenheiten der jeweiligen Erzählform bleiben jedoch weitgehend unberührt von dem Transfer mündlich - schriftlich.

Diese Erkenntnis ist zunächst entwicklungstheoretisch von Bedeutung, insofern als sie die Theorie der Priorität mündlicher Strukturen bekräftigt. Sie kann als Hinweis dafür gelten, dass die Schreibentwicklung „Restrukturierung einer in gesprochener

Sprache ausgebildeten Grundkompetenz“ darstellt (Feilke 1993, S.19). Außerdem weisen die Unterschiede, die sich in den beiden Erzählformen manifestieren, darauf hin, dass entwicklungstheoretisch nicht so ohne Weiteres von „dem Erzählen“ gesprochen werden kann. Vielmehr handelt es sich dabei zunächst um ein Konstrukt, dem bisher noch nicht eindeutig ein einheitlicher Entwicklungsprozess nachgewiesen werden konnte. Es steht also erst noch zu prüfen, in welchen Ausprägungen und Dimensionen Erzählen in den kognitiven Prozessen des Kindes repräsentiert ist (vgl. hierzu Becker im Druck). Sicherlich aber sind diese in dem Zusammenhang fehlenden Einsichten Mitursache für die Unsicherheit mancherorts, aus den bisherigen Ergebnissen konsistente didaktische Konsequenzen zu ziehen (vgl. Hausendorf & Wolf 1998). Sollten aber tatsächlich verschiedene Erzählformen unterschiedliche Entwicklungsprozesse aufweisen, müssten auch die zugrundeliegenden Entwicklungsmechanismen differenziert werden. Zumindest sprechen die Ergebnisse dieser Untersuchung dafür, die beiden analysierten Erzählformen **didaktisch** zu differenzieren.

Eigentlich wurde die Didaktik in den letzten Jahren auch verstärkt aufgefordert, sich mit den neuen Erkenntnissen im Bereich des Erzählerwerbs auseinanderzusetzen. Zunächst einmal aus dem Grund, dass der Entwicklungsprozess des Erzählens bis über die Grundschulzeit hinausgeht, wie in mehreren Untersuchungen deutlich gemacht wurde (vgl. hierzu Hausendorf & Wolf 1998). Zum anderen aber, um eben jene Entwicklung genauer nachvollziehen zu können, die von Strukturen der gesprochenen Sprache in Strukturen der geschriebenen Sprache führt. Schließlich bilden die Ergebnisse dieser Untersuchung ein wichtiges Argument für die didaktische Unterstützung von mündlichen Erzählungen auch im Zusammenhang mit der Schreibentwicklung. Denn wenn tatsächlich, so wie es scheint, bestimmte Muster aus dem Bereich des mündlichen Erzählens auch in die schriftlichen Erzählprodukte übernommen werden, so spricht dies dafür, diese Muster über das mündliche Erzählen zu üben und zu festigen. Zumal auf diese Weise auch den natürlichen Neigungen der Kinder Rechnung getragen wird. In den ersten Klassen der Primarstufe ist gerade das mündliche Erzählen von Erlebnissen und Erfahrungen sehr beliebt. Hier muss der Lehrende oft eher zügelnd und bremsend einwirken als auffordernd. Beim schriftlichen Erlebniserzählen dagegen zeigen die Kinder größere Wortkargheit und Unlust. Regt man sie dagegen zum Aufschreiben von Erdachtem und Erfundenem an, werden solche Hindernisse viel eher überwunden.

Dennoch sollte das Erzählen von Erlebnissen eine ebensolche Gewichtung im Unterricht erhalten wie das Erzählen von Phantasiegeschichten. Dabei müssen jedoch die Unterschiede dieser beiden Erzählformen berücksichtigt werden, insofern sie mit einer unterschiedlichen Methodik verbunden werden sollten.

Das Erlebniserzählen kann in mehreren Formen in der Grundschuldidaktik realisiert werden. Besonders bieten sich die bereits seit langem bewährten und praktizierten Formen des freien Erzählens an, wie z.B. Urlaubsberichte oder Morgenkreiserzählungen. Wichtig ist dabei in erster Linie, dass bei den Erlebniserzählungen die gesprochene Sprache Priorität hat. Denn bei dieser Erzählform ist das Kind in seiner Entwicklung noch auf die Unterstützung durch Interaktion mit anderen (erwachsene-

nen) Sprechern angewiesen<sup>12</sup>. Diese Interaktionen müssen dabei nicht unbedingt einen systematischen, didaktisch gesteuerten Rahmen bilden (wie etwa bei Flader & Hurrelmann (1984)). Überstrapazierte Strukturvorstellungen oder insistierende Struktureinforderungen können für das freie Erzählen auch schnell hinderlich wirken – und den Kindern die Lust am Erzählen nehmen.

Richtig ist sicher auch, wie Hausendorf & Wolf feststellen, dass bestimmte Aspekte der Entwicklungen des (vor allem mündlichen) Erzählens „nach Eigengesetzmäßigkeiten ablaufen, die sich einer bewussten Einflussnahme sowie einer pädagogisch-didaktischen Steuerung nahezu vollständig entziehen“ (1998, S.47). An dieser Stelle geht es aber schließlich darum, einen günstigen Übergang von mündlichen zu schriftlichen Strukturen zu schaffen, so dass der Entwicklungsprozess in beiden Bereichen, wenn nicht bewusst gesteuert, so doch positiv beeinflusst wird, denn das muss Grundschuldidaktik zumindest leisten.

Die Studie von Hausendorf & Quasthoff (1996) legt nahe, dass allein die „interaktive Erfolgserfahrung“ schon einen Lernmechanismus darstellt. Denn der Erwachsene sorgt auch ohne systematische pädagogische Vorgabe quasi intuitiv durch seine sprachlichen Aktivitäten dafür, dass die Erzählung innerhalb des Gesprächs überhaupt zustande kommt, die Erzählung also zunächst von Kind und Erwachsenen kokonstruiert wird. Daher weisen Hausendorf & Wolf (1998) daraufhin, dass das sogenannte „angeleitete Erzählen“, das eher mit bestimmten formalen als inhaltlichen Anforderungen verbunden ist, die pädagogisch erstrebenswerte „Erlebnishaftigkeit“ des Erzählens betont. Boueke et al. (1995) bieten hierfür als Umsetzungsmöglichkeit das Werkstatt-Konzept an. Einerseits wird die sich natürlich ergebende Interaktion zwischen Sprecher (Schüler) und Hörer (Lehrer und Schüler) zugelassen. Es werden aber zusätzlich im Anschluss an die Erzählung Gespräche über das Gesagte geführt.

Phantasiegeschichten wiederum sollten für die Schreibentwicklung gezielter eingesetzt werden. Hier sind bereits die Erstklässler mit den strukturell relevanten Aspekten derart vertraut (haben also bereits gewisse „genre schemes“ entwickelt), dass sie dank des thematischen Freiraums, den Phantasiegeschichten ermöglichen, ihre sprachlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen können. Sie üben ihre sprachliche Kreativität, den Ausdruck emotionaler Dimensionen mit Hilfe affektiver sprachlicher Mittel und die Umsetzung narrativer Strukturen.

Im Ganzen zeigt diese Untersuchung, dass der linguistische Begriff des Erzählens sprachliche Formen und Strukturen zusammenfasst, die entwicklungstheoretisch nicht unbedingt eine gemeinsame Validität besitzen. Für eine Didaktik aber, die das Kind in seinen Lernprozessen bestmöglich unterstützen sollte, ist es unabdingbar, auch im Hinblick auf den Erwerbsprozess die verschiedenen Erzählformen genau zu differenzieren.

<sup>12</sup> Nebenbei sei auch zu erwähnen, dass aktives Eingreifen der Hörer in die Erzählung auch eine Form der Interessensbekundung sein kann. Den kindlichen Erzählern kann auf diese Weise signalisiert werden, ihr Gesprächsbeitrag ist relevant und demnach positiv zu bewerten. Daraus ergibt sich ein sicherlich pädagogisch wichtiger Nebeneffekt.

## Literatur

- Augst, G. (Hg.) (1986): *New trends in graphemics and orthography*. Berlin: de Gruyter.
- Bamberg, M. (1987): *The Acquisition of Narratives: learning to use language*. Berlin: de Gruyter.
- Becker, T. (2001): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten bei Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. (1995): *Wie entwickelt sich die Schreibfähigkeit?* In: *Der Deutschunterricht*. 141, 26, S.25-35.
- Bereiter, C. (1980) *Development in Writing*. In: Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (Hg.) *Cognitive Processes in Writing*. S. 73-93.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983): *The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing*. In: *The Psychology of Written Language*. Martlew, M. (Hg.), S. 67-95.
- Botvin, G.J. & Sutton-Smith, B. (1977): *The Development of Structural Complexity in Children's Fantasy Narratives*. In: *Developmental Psychology*. Vol.13,4, S.377-388.
- Boueke, D. u.a. (1995): *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Ehlich, K. Hg. (1984): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr.
- Feilke, H. (1993): *Schreibentwicklungsforschung*. In: *Diskussion Deutsch*. 129, S. 17-34.
- Feilke, H. (1995): *Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. In: Augst, G. (Hg.) *Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität*. Essen, S. 69-88.
- Fiedler, K. (1996): *Explaining and simulating judgement biases as an aggregation phenomenon in probabilistic multiple-cue environments*. *Psychological Review*, 103, S. 193-214.
- Flader, D. & Hurrelmann, B. (1984): *Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum freien Erzählen im Unterricht*. In: Ehlich, K. *Erzählen in der Schule*. S. 223-249.
- Freedman, A. (1987): *Development in Story Writing*. In: *Applied Psycholinguistics* 8, S. 153-170.
- Gülich, E. & Quasthoff, U.M. (1986): *Story-Telling in Conversation. Cognitive and Interactive Aspects*. In: Gülich & Quasthoff, (Hg.) *Narrative Analysis. An Interdisciplinary Dialogue*. Poetics 15.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U.M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion*. Opladen.
- Hausendorf, H. & Wolf, D. (1998): *Erzählentwicklung und -didaktik*. In: *Der Deutschunterricht*. Nr. 1, S.38-52.
- Hoffmann, L. (1984): *Berichten und Erzählen*. In: Ehlich, K. *Erzählen in der Schule*. S. 55-66.
- Knapp, W. (2001): *Erzähltheorie und Erzählerwerb*. In: *Didaktik Deutsch*. 10, S. 26-48.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1973): *Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*. In: Ihwe, J. Hg. *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl*. Frankfurt, Bd. 2 (engl. 1967).

- Müller, K. (1990): *Schreibe wie du sprichst! Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung.* Frankfurt.
- Peterson, C & McCabe, A. (1983): *Developmental Psycholinguistics. Three Ways of Looking at a Child's Narrative.* New York: Plenum.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1992): Parental styles of narrative elicitation: effect on children's narrative structure and content. In: *First Language*, 12, S. 299-321.
- Quasthoff, U.M. (1980): *Erzählen in Gesprächen.* Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U.M. (1983): Kindliches Erzählen: Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivitäten. In: Boueke, D. & Klein, W. *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit des Kindes.* Tübingen: Narr, S. 45-74.
- Weingarten, R. & Günther, H. Hg. (1998) *Schriftspracherwerb.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

*Anschrift der Verfasserin: Tabea Becker, Diepenbrockstr. 11, 48145 Münster; E-mail: [tabea.becker@planet-interkom.de](mailto:tabea.becker@planet-interkom.de)*