Band 40

Kohärent schreiben lernen

Zur Entwicklung narrativer Schriftlichkeit

Ina Westermeyer, Renate Musan, Christina Noack (Hg.)

Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

wbv

Kohärent schreiben lernen

Zur Entwicklung narrativer Schriftlichkeit

Ina Westermeyer, Renate Musan, Christina Noack (Hg.)

Reihe „Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht“

Ziel dieser Reihe ist die Auslotung des wissenschaftlichen Potenzials, das eine Beschäftigung mit Sprache in Bezug auf schulische Kontexte hat. Dabei wird zum einen gefragt, wie Anwendungsfelder und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Disziplinen Sprachwissenschaft, Sprachlehrforschung und den Sprachdidaktiken gewinnbringend für schulische Ziele in die Unterrichtspraxis übertragen werden können, zum anderen, welche Impulse aus dem Unterricht für die wissenschaftlichen Disziplinen ausgehen könnten. Die Reihe unterliegt dem doppelt blinden Peer-Reviewverfahren.

Die Reihe wird herausgegeben von **Anja Binanzer** (Technische Universität Dresden), **Miriam Langlotz** (Universität Kassel) und **Verena Wecker** (Westfälische Wilhelms-Universität Münster).

Wissenschaftlicher Beirat:

Ursula Bredel (Hildesheim), Doreen Bryant (Tübingen), Nicole Marx (Köln), Anja Müller (Mainz), Iris Rautenberg (Ludwigsburg), Claudia Riemer (Bielefeld), Michael Rödel (München), Björn Rothstein (Bochum), Rosemarie Tracy (Mannheim), Constanze Weth (Luxembourg)

Ina Westermeyer, Renate Musan, Christina Noack (Hg.)

Kohärent schreiben lernen

Zur Entwicklung narrativer Schriftlichkeit

wbv

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 437882052

Ein Schneider-Titel bei
wbv Publikation
2026 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN Print: 978-3-7639-7934-9
ISBN E-Book: 978-3-7639-7935-6
DOI: 10.3278/9783763979356

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung und der Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Freiburg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Heidelberg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Zürich** | Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation **Frankfurt a. M.** | Fernuniversität **Hagen**/Universitätsbibliothek | Freie Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek **Hannover** | Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule **Karlsruhe** | Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur **Leipzig** | Hochschulbibliothek Hochschule **Mittweida** | Hochschulbibliothek **Zittau/Görlitz** | Humboldt-Universität zu **Berlin**/Universitätsbibliothek | Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) **Zürich** | IU Internationale Hochschule GmbH **Erfurt** | Justus-Liebig-Universität **Gießen**/Universitätsbibliothek | Landesbibliothek **Oldenburg** | Leuphana Universität **Lüneburg** | Pädagogische Hochschule **Thurgau**/Campus-Bibliothek | RPTU **Kaiserslautern-Landau**/Universitätsbibliothek | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek **Dresden** (SLUB) | Technische Informationsbibliothek (TIB) **Hannover** | Technische Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Technische Universität **Braunschweig** | Technische Universität **Chemnitz**/Universitätsbibliothek | Universität der Bundeswehr **München** | Universität **Mannheim**/Universitätsbibliothek | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** – im Auftrag der Universität zu **Köln** | Universitätsbibliothek **Augsburg** | Universitätsbibliothek **Bayreuth** | Universitätsbibliothek **Bochum** | Universitätsbibliothek der LMU **München** | Universitätsbibliothek **Dortmund** | Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen** | Universitätsbibliothek **Eichstätt-Ingolstadt** | Universitätsbibliothek **Erlangen-Nürnberg** | Universitätsbibliothek **Graz** | Universitätsbibliothek **Greifswald** | Universitätsbibliothek **Hildesheim** | Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, **Frankfurt a. M.** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Passau** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Passau** | Universitätsbibliothek **Potsdam** | Universitätsbibliothek **Regensburg** | Universitätsbibliothek **Rostock** | Universitätsbibliothek **Vechta** | Universitätsbibliothek **Würzburg** | Universitätsbibliothek **Wuppertal**

Inhalt

Renate Musan und Christina Noack
Kapitel 1 Referenzielle und relationale Kohärenz im Erwerb von narrativer Schriftlichkeit: Hintergrund und Problemlage 9

Kapitel 2 Makrostruktur der Narration im Erwerb 17

Josefin Lindgren
2.1 Makrostruktur der Narration im Erwerb: Theoretische Grundlagen 17

Benjamin Uhl und Valentina Cristante
2.2 Makrostruktur der Narration: Aktuelle Erkenntnisse bei Erlebnis- und Fantasieerzählungen 26

Natalia Gagarina
2.3 Makrostruktur der Narration im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse bei Bildergeschichten 36

Renate Musan
2.4 Makrostruktur der Narration im Erwerb: Vergleich der Ergebnisse 48

Christina Noack
2.5 Statement 1: Was sollten Lehrkräfte über die Makrostruktur in narrativen Texten wissen? 50

Christina Noack
2.6 Statement 2: Welche Schreibaufgaben eignen sich zur Förderung von Makrostruktur? 55

Kapitel 3 Referenzielle Kohärenz im Erwerb 71

Corinna Peschel und Tabea Becker
3.1 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Theoretische Grundlagen 71

Tabea Becker, Renate Musan und Ina Westermeyer
3.2 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse zu Erlebnis- und Fantasieerzählungen 85

Louisa-Kristin Maiwald
3.3 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse zu Bildergeschichten 97

Hana Klages
3.4 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Erwerb des Verstehens pronominaler Anaphern durch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache 106

Renate Musan
3.5 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Vergleich der Ergebnisse 120

Maria Averintseva-Klisch und Doreen Bryant
3.6 Statement 1: Was sollten Lehrkräfte über referenzielle Kohärenz wissen? . 123

Doreen Bryant und Maria Averintseva-Klisch
3.7 Statement 2: Welche Schreibaufgaben eignen sich zur Förderung referenzieller Kohärenz? 131

Kapitel 4 Relationale Kohärenz im Erwerb 151

Renate Musan
4.1 Relationale Kohärenz im Erwerb: Theoretische Grundlagen 151

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer
4.2 Erwerb und Untersuchung von relationaler Kohärenz in Erzählungen ... 157

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer
4.3 Relationale Kohärenz im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse zu Fantasie- und Erlebniserzählungen 162

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer
4.4 Relationale Kohärenz in Erzählungen zu Bildergeschichten 168

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer
4.5 Methodische Vor- und Nachteile von Bildergeschichten und Fantasieerzählungen 175

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer
4.6 Didaktische Anknüpfungspunkte und Fazit 177

Christina Noack
4.7 Statement 1: Was sollten Lehrkräfte über den kindlichen Erwerb relationaler Kohärenz wissen? 178

Christina Noack
4.8 Statement 2: Welche Schreibaufgaben eignen sich zur Förderung von relationaler Kohärenz? 182

Renate Musan, Christina Noack und Ina Westermeyer
Kapitel 5 Zusammenfassendes Statement: Professionswissen über Kohärenz? . 195

Kapitel 1 Referenzielle und relationale Kohärenz im Erwerb von narrativer Schriftlichkeit: Hintergrund und Problemlage

Renate Musan und Christina Noack

Kohärent und adressatenbezogen schreiben zu können, ist eine der zentralen Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche während ihrer Schullaufbahn erwerben sollten. Sie ist zentral, da sie sich nicht auf einzelne fachbezogene Lerngegenstände beschränkt, sondern unmittelbar den Kern der individuellen Schreibentwicklung betrifft – und zwar fächerübergreifend. Während Kinder nach den ersten, meist noch ungeordneten Schreibversuchen ihre Texte immer mehr entsprechend bestimmten Konventionen formulieren, bilden sie die Fähigkeit aus, die einzelnen Aussagen, aber auch die äußere Struktur der Texte so zu gestalten, dass diese für potenzielle (oder bekannte) Leser:innen maximal verständlich, interessant und wirkungsvoll sind. Erreicht wird dies durch den strukturellen und internen Zusammenhalt zwischen größeren oder kleineren Textpassagen, den wir als Kohärenz bezeichnen.

Textkohärenz betrifft mehrere Domänen, von denen drei im Fokus des Bandes stehen: Referenzielle Kohärenz basiert auf Referenz, d. h. darauf, dass sprachliche Ausdrücke sich auf außersprachliche Entitäten beziehen können; referenzielle Kohärenz meint die Zusammenhänge, die in Texten durch den Bezug auf gleiche oder aufeinander bezogene Entitäten ((Diskurs-)Referenten) entstehen. Relationale Kohärenz meint inhaltliche Beziehungen wie bspw. Kausalität oder Adversativität zwischen Propositionen oder größeren Texteinheiten. Unter Makrostruktur oder globaler Struktur wird die Entwicklung des Themas in einer sinnvollen Reihenfolge und sinnvollen Gedankenschritten im Text verstanden. Die Art und Weise, wie die Makrostruktur sprachlich gestaltet wird, ist textsortenspezifisch; bspw. entfaltet sich eine Zimmerbeschreibung nach anderen Prinzipien als eine Erörterung oder ein Bericht.

Kohärent und adressatenbezogen schreiben zu können, wird durch die länderübergreifenden Bildungsstandards für das Fach Deutsch eingefordert – allerdings verbleibt dies auf einer sehr vagen Ebene, die weit davon entfernt ist, unterrichtlich konkret umsetzbar zu sein. So wird für den Primarbereich im Fach Deutsch angegeben, dass die Schüler:innen Texte zu bestimmten Textsorten „für konkrete und überwiegend bekannte Adressaten verständlich und angemessen […] formulieren“ können und dies „verständlich, kohärenzstiftend, strukturiert und sprachlich angemessen“ tun (KMK 2022a: 15). Die Berücksichtigung der Adressat:innen wird dabei auf eine reflektierende Ebene gehoben, denn es heißt, dass die Schüler:innen „Überlegungen zu den Adressaten […], deren thematischem Vorwissen und ihren angenommenen Lesezielen an[stellen]“ (ebd. 14). Der Anspruch für die Sekundarstufe I ist etwas höher – demnach können Schüler:innen am Ende des 10. Jahrgangs „Texte gedanklich geordnet, verständlich, kohärenzstiftend und strukturiert, sprachlich angemessen, abwechslungsreich und differenziert“ formulieren und dabei nicht nur konkrete und bekannte Adressat:innen, son-

dern auch „unbekannte, unterschiedliche und abstrakte Adressaten" berücksichtigen (KMK 2022b: 24–25).

Kaum spezifischer stellen sich die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer in Bezug auf die Kohärenzentwicklung dar; so werden beispielsweise im niedersächsischen Kerncurriculum für die Grundschule im Kompetenzbereich „Texte formulieren" unterschiedliche Textsorten genannt (Erlebnis- und Fantasieerzählung; Personen- und Ortsbeschreibung; Spiel- und Bastelanleitung, Rezept, Lexikoneintrag, Buch- und Filmtipp; Wunschzettel, Einladung [Brief oder E-Mail]); (MK Nds. 2025: 22), allerdings ohne einen Bezug zu deren spezifischen Anforderungen an Textkohärenz auszuführen; am Ende von Klasse 4 sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, „Texte verständlich, strukturiert, sprachlich angemessen für konkrete und benannte Adressatinnen bzw. Adressaten" zu formulieren (ebd.) und „Texte in unterschiedlicher Form" zu schreiben, z. B. erzählend oder berichtend (ebd.). In solchen vagen Andeutungen erschöpft sich der Bezug auf Textkohärenz und Adressatenorientierung. Im Kerncurriculum für die Oberschule werden ebenfalls nur sehr vage Kompetenzen formuliert; neben der Anforderung, „unterschiedliche Textformen kriteriengeleitet, schlüssig und nachvollziehbar" zu schreiben (MK Nds. 2020: 22) finden sich die bekannten Stichwörter „adressatengerecht" und „situationsgerecht" (ebd.). Auf dieser Grundlage lässt sich Unterricht nur sinnvoll planen, wenn Autor:innen von Lernmaterialien wie auch Lehrkräfte eine klare Vorstellung davon haben, was gemeint ist. Die Lehrwerke bieten dabei nicht immer eine verlässliche Hilfe.

Theory of Mind als Voraussetzung für adressatenorientierte Texte

Um adressatengerechte Texte schreiben zu können, müssen Kinder in der Lage sein, die Perspektive möglicher Leser:innen einzunehmen und deren Vorwissen sowie ihre Wahrnehmung des entstehenden Textes zu antizipieren. Dies klingt einfach, ist aber tatsächlich sehr komplex. Um bspw. ein Pronomen in einem Text adressatengerecht einsetzen zu können, muss man berücksichtigen, ob Leser:innen die Bedeutung des Pronomens an der Textstelle entschlüsseln können: Kann man davon ausgehen, dass Leser:innen aufgrund des Vortextes den Referenten richtig identifizieren? Wann und wo im Text wurde er zuletzt genannt? Welche Informationen haben Leser:innen schon über den Referenten erhalten? Ist das, was in dem nun zu formulierenden Satz gesagt wird, kompatibel mit dem, was Leser:innen schon über den Referenten erfahren haben? Wurden im Vortext womöglich andere Referenten erwähnt, die Leser:innen irrtümlich als Bezugsgröße des Pronomens verwenden? Wo im Satz sollte das Pronomen am besten platziert werden, damit der Satz für Leser:innen optimal verständlich ist?

Das Kind muss also nicht nur einen guten Überblick über den bisherigen Textverlauf haben, sondern es muss auch ein klares Bild davon haben, was Leser:innen wissen und entschlüsseln können, und es muss differenzieren können zwischen dem eigenen Informationsstand und dem von Leser:innen, d. h. die Theory of Mind muss hinrei-

chend ausgebildet sein. Ansätze dazu zeigen sich zwar laut einigen Untersuchungen bereits bei 2-jährigen Kindern (Wittek/Tomasello 2005: 542; vgl. auch Bischof-Köhler 2011: 329), der Bezug auf den Interaktionspartner ist aber generell erst ab Ende des 4. Lebensjahres möglich (Bischof-Köhler 2011: 325; Sodian/Perst/Meinhardt 2012: 73). In Hinblick auf das Formulieren referenziell kohärenter Ausdrücke ist nachgewiesen, dass erst Grundschüler:innen Bemühungen zeigen, auf den Zustand der Informiertheit von Zuhörer:innen verbal einzugehen (Bischof-Köhler 2011: 338–339). Laut Kail/Hickmann (1992) berücksichtigen sogar erst 9-Jährige bei der Referenteneinführung umfassend, ob gemeinsames Wissen bezüglich der Referenten zwischen Erzähler:innen und Zuhörer:innen besteht. Aus diesen Forschungsergebnissen ist abzuleiten, dass gerade die Grundschulzeit eine wichtige Phase in Bezug auf das Erlernen adressatengerechten Schreibens ist.

Obwohl Textkohärenz für die Schreibentwicklung von Schüler:innen von immenser Bedeutung ist, liegen bisher kaum Unterrichtsmodelle vor, die sich dezidiert und systematisch der Kohärenzentwicklung widmen.

In den Lehrwerken für die Grundschule und selbst für die Sekundarstufe I wird das Thema Kohärenz – analog zu den curricularen Vorgaben – lediglich implizit und über weite Strecken verstreut thematisiert (vgl. Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019: 19). Umfassende Einheiten dazu, wie ein Text adressatenbezogen und kohärent wird, finden sich in den Lehrwerken eher nicht. Das heißt jedoch nicht, dass Kohärenz gänzlich ausgeblendet wird. Entsprechend den Vorgaben werden in Lehrwerken für das 2., 3. und 4. Schuljahr unterschiedliche narrative Texte (Fantasieerzählungen, Erlebniserzählungen) sowie gängige Methoden zum Planen, Verfassen und Überarbeiten eines narrativen Textes behandelt. Kohärenz spielt dabei von Anfang an eine Rolle. Schon im 2. Schuljahr lernen die Kinder z. B. etwas über die Makrostruktur von fiktionalen Texten, indem vorgegebene Geschichten (meist Märchen oder Fabeln) in die drei inhaltlichen Hauptabschnitte Einleitung, Hauptteil, Schluss untergliedert und deren strukturelle Funktionen kurz erklärt werden. In allen Lehrwerken wird neben anderen Punkten das besondere oder spannende Ereignis als wichtiges Element einer Fantasieerzählung betont. Der Adressatenbezug erfährt i. d. R. in der Überarbeitungsphase besondere Beachtung, wo die Kinder in Gruppen- oder Partnerarbeit kriteriengeleitet darüber sprechen, was ihnen an den Geschichten der anderen gefällt und was verbesserungswürdig ist. Dabei geht es unter anderem um interessante bzw. spannende Textstellen, aber auch um einen plausiblen und verständlichen Erzählverlauf. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Entwicklung der Makrostruktur in Sprachbüchern durchgehend Thema ist; allerdings wird sie nie als besonderer Gegenstand hervorgehoben, sondern taucht als ein Aspekt unter vielen auf (Grammatik, Rechtschreibung, Wortwahl etc.). Dadurch besteht die Gefahr, dass Kinder sie beim Schreiben nicht ausreichend reflektieren.

Die Mikroebene, also die Kohärenz zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen, wird in Lehrwerken nur in Bezug auf Satzanfänge behandelt. Hier geht es aber meist nicht um Kohärenz, sondern um den abwechslungsreichen Ausdruck. Eine Ausnahme stellen kausale Bezüge dar, die in der 4. Klasse behandelt werden; die Kinder lernen hier,

Sätze mit der Subjunktion *weil* zu verbinden und dadurch Sachverhalte zu begründen. Fehlanzeige ist zudem insbesondere die Thematisierung von impliziter Kohärenz, die v. a. auch für das Leseverstehen wichtig ist. Häufig weisen nämlich Sprachbuchtexte schon in der Grundschule indirekte Anaphern auf, die nur mit einer gewissen Leseerfahrung und entsprechendem Weltwissen verstanden werden können (z. B. Passwort Lupe 3, Westermann: *Mittags konnten wir die Fütterung erleben. Viele [Kilo] Fleisch bekommt ein [Tiger] am Tag. Der Wärter geht ein großes [Risiko] ein, wenn er das Gehege betritt. Im [Radio] hatten wir von einigen Unfällen gehört.* ebd. 89; die Wörter in eckigen Klammern müssen aus einem Wortspeicher selbst eingesetzt werden.) Auch die referenzielle Kohärenz taucht in grundschulischen Lehrwerken abgesehen vom Gebrauch der Personalpronomen nicht auf. Bei diesen geht es allerdings eher um ästhetische Aspekte (mit Pronomen lassen sich Wiederholungen von Nominalphrasen vermeiden), ergänzt um den Hinweis, dass Pronomen mehrdeutig sein können (z. B. Pusteblume 4, Schroedel: „Manchmal kommt es zu Missverständnissen, wenn du Pronomen statt Nomen verwendest"; S. 79).

In der Sekundarstufe werden Kohärenzthemen dann vertieft und ausgebaut. Bezüglich der Makrostruktur weist etwa das Lehrwerk *D Eins 5* (Westermann) für das 5. Schuljahr darauf hin, dass im „Mittelpunkt [einer Geschichte] das erzählenswerte Ereignis" stehen soll (ebd. 333), was einen Aspekt der Story Grammar darstellt (vgl. Lindgren in Teilkapitel 2.1). In dem gleichen Band tauchen zudem Übungen bezüglich der referenziellen Kohärenz auf, indem die Schüler:innen Nominalgruppen durch Personalpronomen ersetzen (*D Eins 5*: 260–262). Im Band für das 7. Schuljahr wird in derselben Reihe dann ausführlicher auf relationale Kohärenz eingegangen. Unter der Überschrift „Mit Adverbialsätzen Informationen logisch verbinden" (*D Eins 7*: 224–226) lernen die Schüler:innen das Spektrum unterschiedlicher Adverbialsätze (z. B. kausal, konzessiv, final etc.) und die entsprechenden Subjunktionen kennen. Dabei handelt es sich aber eher um eine Ausnahme. Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel (2019) analysieren insgesamt 27 Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I, die in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg für die Klassenstufen 5 bis 7 zugelassen sind, im Hinblick auf die explizite Vermittlung von Kohärenz in den Lehrwerken. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass „[r]eferenzielle Kohärenz […] in den Lehrwerken kaum ein explizites Thema [ist]" und „dementsprechend […] auch die dazugehörigen Kohäsionsmittel selten Gegenstand der Vermittlung [sind]" (ebd. 58).

Resümierend lässt sich feststellen, dass Grundschullehrwerke wenig, solche für die Sek I stärker auf Kohärenzthemen eingehen. I. d. R. geschieht dies aber auch nach der Grundschule nur punktuell und ohne deutlichen Bezug zur Schreibproduktion bzw. zur Textanalyse. V. a. der für das Schreiben wie für das Lesen wichtige Konnektorengebrauch findet sich erst spät und auch nur als grammatische Übung. Gar nicht behandelt wird dagegen implizite Kohärenz, also der Zusammenhang ohne explizite Kohäsionsmittel, wodurch letztlich Potenzial zur Förderung produktiver und rezeptiver Textkompetenz ungenutzt bleibt.

Etwas mehr haben einschlägige fachdidaktische Zeitschriften zu bieten, die Unterrichtsmodelle zu bestimmten Fachthemen bereitstellen. Beiträge zur Kohärenz fin-

den sich bspw. in *Praxis Deutschunterricht* (Westermann) 2/2008, 6/2018 oder *Praxis Deutsch* (Friedrich-Verlag) 238/2013.

Dieses Buch zielt darauf ab, den aktuellen Stand zur Textkohärenzforschung mit Blick auf die Entwicklung von Schreiblerner:innen zu erfassen. In drei Kapiteln werden die Makrostruktur von Texten (Kapitel 2), referenzielle Kohärenz (Kapitel 3) sowie relationale Kohärenz (Kapitel 4) thematisiert. Alle Kapitel haben die gleiche Zielsetzung und einen ähnlichen Aufbau: Zunächst wird ein ausführlicher Überblick über jeweils zentrale Grundbegriffe und den aktuellen Stand der Forschung gegeben und anschließend werden die sich daraus ergebenden Implikationen für eine effektive Vermittlung von Textkohärenz im Deutschunterricht vermittelt. Diese Implikationen werden in jeweils zwei didaktischen Statements am Ende der Kapitel ausgeführt; in ihnen werden die zentralen Forschungsergebnisse aus sprachdidaktischer Perspektive interpretiert und kondensiert. Sie stellen dabei keine konkreten Handlungsanweisungen für den Unterricht dar, methodische Hinweise oder Übungsbeispiele werden dort bewusst nicht vorgestellt – dies wäre eine Aufgabe für einen eigenen Methodenband zum Thema. Der Anspruch der Statements besteht darin, zentrale Zusammenhänge hervorzuheben, die im Schreibunterricht bzw. in der Schreibförderung berücksichtigt werden sollten. Eine Zusammenfassung dieser didaktischen Implikationen findet sich abschließend und teilkapitelübergreifend in Kapitel 5.

Die Beiträge konzentrieren sich in sämtlichen Kapiteln auf drei der häufigsten Textsorten des grundschulischen Schreibunterrichts: Erlebniserzählungen, Fantasieerzählungen und Bildergeschichten. Dabei ist zu beachten, dass Erlebniserzählungen und Fantasieerzählungen unterschiedliche Textsorten sind, während es sich bei Bildergeschichten um einen Schreibanlass handelt, auf dessen Basis Erzählungen verfasst werden. Daher werden sie separat von Erlebnis- und Fantasieerzählungen behandelt. Neben der curricularen Einbindung gibt es textuelle sowie pädagogische Gründe, die es lohnenswert machen, gerade Erlebnis- und Fantasieerzählungen sowie Bildergeschichten einer näheren Analyse bezüglich des Kohärenzerwerbs zu unterziehen – erfordern sie doch ganz unterschiedliche Möglichkeiten und Herausforderungen für die Kinder auf dem Weg zum adressatenbezogenen und kohärenten Schreiben:

- Erlebniserzählungen entspringen den persönlichen Erfahrungen der Schreiber. Entsprechend setzen sie voraus, dass der Schreiber dazu in der Lage ist, sich vom persönlichen Erleben zu distanzieren, damit Leser:innen ein konsistentes und verständliches Bild der beschriebenen Erlebnisse vermittelt werden kann.
- Fantasieerzählungen basieren dagegen auf vollständig vom eigenen Erleben losgelösten, rein fiktiven Welten, die der realen Welt mehr oder weniger ähnlich sein mögen.
- Bildergeschichten spielen in ihrer visuellen Darstellung in einem gewissen Maße eine reale Situation nach – der Betrachter der Bildergeschichte sieht Sequenzen, wie er sie in einer realen Situation wahrnehmen würde, und ergänzt die dadurch vorgegebenen Reize zu einer erdachten Erzählung.

Zudem gilt insbesondere für Bildergeschichten, dass sie in der Forschung zu Textualität ein wichtiges Erhebungsinstrument darstellen. Sich damit zu befassen, ist deswegen für ein gutes Verständnis der einschlägigen Forschung unerlässlich.

Im Zentrum der Darstellung liegen durchgehend schriftliche Texte von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Jedoch erscheint es sinnvoll, teilweise sogar unvermeidbar, in manchen Zusammenhängen auch auf mündliches Erzählen einzugehen. Dies ergibt sich einerseits daraus, dass die Entwicklung der gesprochenen Sprache der der geschriebenen Sprache vorausgeht. Kinder machen dementsprechend Erfahrungen im mündlichen Erzählen, die für den späteren Textschreiberwerb eine wichtige Voraussetzung darstellen. Andererseits arbeiten Studien, die auf die Textproduktion von Kindern im Vorschulalter eingehen, die noch nicht schreiben können, naturgemäß mit mündlichen Texten; um die Vergleichbarkeit mit älteren Probanden sicherzustellen, werden in diesen Studien auch in den höheren Altersgruppen mündliche Texte erhoben.

Der Fokus unseres Bandes liegt auf dem Erwerb bzw. der Entwicklung von Textkohärenz in der Erstsprache, verbunden mit einer ausblickenden Darstellung der sich daraus ergebenden Implikationen für die Schreibdidaktik. Uns ist bewusst, dass die Klassenzusammensetzungen heute in mehrfacher Hinsicht heterogen sind, wobei die verschiedenen sprachlichen Hintergründe der Kinder nur einen von unterschiedlichen Faktoren darstellen, die einen differenzierten Unterricht erfordern. Da es den Rahmen des Bandes sprengen würde, auf die unterschiedlichen Schülermerkmale einzugehen, die die Kohärenzentwicklung jeweils beeinflussen können, haben wir uns für diesen Fokus entschieden. Dennoch wird an vereinzelten Stellen, an denen es für ein umfassendes Gesamtbild sinnvoll erscheint, auch die Entwicklung in der Zweitsprache berücksichtigt.

Literatur

Averintseva-Klisch, Maria, Bryant, Doreen & Peschel, Corinna (2019). Referenzielle Kohärenz: Diskrepanz zwischen Theorie und Vermittlung. Eine kritische Analyse von Deutschlehrwerken der Sekundarstufe I. Linguistik online, 100(7), 19–64. https://doi.org/10.13092/lo.100.6012

Bischof-Köhler, Doris (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-022717-0

[D Eins 5]: Ackermann, Klaus, Bay, Wolfgang, Betzel, Dirk, Guse, Klaus-Michael & Gigl, Claus (2019). D Eins – Deutsch 5, [Schülerband]. Braunschweig: Westermann.

[D Eins 7]: Ackermann, Klaus, Deetjen, Claudia, Esser, Luise, Gigl, Claus & Guse, Klaus-Michael (2020). D Eins – Deutsch 7, [Schülerband]. Braunschweig: Westermann.

Kail, Michèle & Hickmann, Maya (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. First Language, 12, 73–94. https://doi.org/10.1177/014272379201203405

[KMK 2022a]: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, in der Fassung vom 23.06.2022. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf; letzter Zugriff am 28.08.2025)

[KMK 2022b]: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, in der Fassung vom 23.06.2022. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf; letzter Zugriff am 28.08.2025)

[MK Nds. 2020]: Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5–7. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. (https://cuvo.nibis.de/index.php; letzter Zugriff 28.08.2025)

[MK Nds. 2025]: Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. (https://cuvo.nibis.de/index.php; letzter Zugriff 28.08.2025)

[Passwort Lupe 3]: Belenko, Olesia, Emanuel, Ursula, Kirchhoff, Marie-Claire, Schöning, Kerstin, Strick, Katharina, Becker, Tabea, Asaro, Cesare & Berghahn, Matthias (2020). Passwort Lupe – Sprachbuch 3 [Schülerband]. Braunschweig: Westermann.

[Pusteblume 4]: Jahn, Christel, Kunsch, Wolfgang, Menzel, Wolfgang, Ruhl, Gabriele & Berghahn, Matthias (2016). Pusteblume – das Sprachbuch; 4. Braunschweig: Schroedel.

Sodian, Beate, Perst, Hannah & Meinhardt, Jörg (2012). Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In Förstl, Hans (Hrsg.), Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens, 61–78. Heidelberg: Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24916-7_6

Wittek, Angelika & Tomasello, Michael (2005). Young children's sensitivity to listener knowledge and perceptual context in choosing referring expressions. Applied Psycholinguistics, 26(4), 541–558. https://doi.org/10.1017/S0142716405050290

Kapitel 2 Makrostruktur der Narration im Erwerb

2.1 Makrostruktur der Narration im Erwerb: Theoretische Grundlagen

Josefin Lindgren

2.1.1 Das Konzept der Erzählung

Erzählungen formen einen zentralen Bestandteil unseres Lebens. Mithilfe von Erzählungen knüpfen wir soziale Beziehungen und übertragen kulturelles Wissen. Außerdem scheinen Erzählungen als Diskursform eine wichtige Rolle bei der Lese- und Schreibentwicklung zu spielen. Erzählungen lassen sich nicht eindeutig dem mündlichen oder schriftlichen Medium zuordnen, sondern fungieren als Brücke zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache. Im Schriftspracherwerb werden schriftliche Erzählkompetenzen auf Grundlage mündlicher Erzählkompetenzen entwickelt und mündliche Erzählfähigkeiten können deswegen sogar als eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gesehen werden (z. B. Dickinson/Tabors 2001). Einige Studien zeigen, dass mündliche Erzählfähigkeiten den späteren Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten beeinflussen (Griffin et al. 2004; Suggate et al. 2018). Darüber hinaus liefern mündliche und schriftliche Erzählungen Forscher:innen und Lehrer:innen eine Vielfalt an Informationen zu den unterschiedlichen Phasen der Sprachentwicklung des Kindes.

Das Konzept einer Erzählung kann auf unterschiedliche Arten definiert werden und dies hat wiederum Konsequenzen für die Analyse narrativer Kindertexte. So ist die Frage, welche Aspekte einer Erzählung wir für konstituierend erachten, ausschlaggebend dafür, was wir für eine wohlformulierte Erzählung halten. Das gilt sowohl in der Forschung als auch im Schulkontext. Wie und was wir analysieren, beeinflusst die Bewertungen der narrativen Fähigkeiten von Kindern in unterschiedlichen Altersgruppen. Damit diese Bewertungen im schulischen Kontext möglichst transparent und objektiv erfolgen, ist es wichtig, die zugrunde liegenden theoretischen Grundlagen unterschiedlicher narrativer Modelle zu verstehen.

Erzählungen lassen sich strukturell auf zwei Ebenen betrachten, auf der Makroebene und auf der Mikroebene (Justice et al. 2006). Die Makrostruktur bezieht sich auf die globale, hierarchische Struktur des Inhalts, und die Mikrostruktur beinhaltet die unterschiedlichen Aspekte der sprachlichen Struktur wie den Wortschatz, die syntaktische Komplexität und den Gebrauch unterschiedlicher Mittel der referenziellen und relationalen Kohärenz. Die Komponenten der Makrostruktur (vgl. die Komponentenbeschreibungen der unterschiedlichen Modelle in Abschnitt 2.1.3 und Abschnitt 2.1.4) werden meistens als universell kognitiv-konzeptuell gesehen, obwohl sie auch mit sprach-

lichen Mitteln (d. h. mit Wörtern und Sätzen) realisiert werden müssen, während die Elemente der Mikrostruktur deutlich mit der Struktur der spezifischen Sprache verbunden sind. Die zwei Ebenen sollen und können trotzdem nicht als völlig voneinander getrennt betrachtet werden, da die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, d. h. die sprachlichen Mittel, die das Kind erworben hat, sowohl die Mikrostruktur als auch die Makrostruktur der Geschichte beeinflussen. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der Makrostruktur beschrieben[1]. Nach einer grundlegenden Definition des Begriffs der Erzählung und des Konzepts der makrostrukturellen Komponente werden unterschiedliche Modelle (auch narrative Schemata genannt), die in Studien zu kindlichen narrativen Fähigkeiten häufig ihre Anwendung finden, beschrieben und abschließend Konsequenzen der Auswahl eines Modells diskutiert.

2.1.2 Grundlegende Definitionen einer Erzählung und Makrostruktur

Die simpelste Definition einer Erzählung ist die „minimale Erzählung" (Minimal Narrative): „a sequence of two clauses which are *temporally ordered*" (Labov 1972: 360). Eine minimale Erzählung muss also mindestens zwei Sätze enthalten und die Situationen, die in den Sätzen geschildert werden, sollen temporal aufeinander folgen. Diese Definition ist aber nicht spezifisch genug, um zwischen einer Erzählung und anderen Texttypen, wie deskriptiven oder erläuternden Texten, zu unterscheiden (Stein/Policastro 1984). Deswegen wurde für eine grundlegende Definition vorgeschlagen, dass eine narrative Sequenz nicht ausschließlich deskriptiv sein kann, sondern mindestens einen (lebenden) Protagonisten bzw. eine (lebende) Protagonistin enthalten muss, der/die eine Handlung ausführt (Stein/Policastro 1984: 147). Hierbei können auch zwei Funktionen der Erzählung, Referenz (Reference) und Evaluierung (Evaluation), identifiziert werden (Peterson/McCabe 1983: 29). Die Funktion eines referenziellen Satzes ist es, Informationen an Zuhörer:innen zu übertragen, z. B. über eine Handlung des Protagonisten bzw. der Protagonistin. Die Funktion der Evaluierung hingegen ist es, den Grund der Erzählung anzugeben: Warum wurde die Geschichte erzählt? Welche Bedeutungen hatten die Geschehnisse für den Erzähler bzw. die Erzählerin oder eine andere Person? Die Evaluierung steht v. a. in theoretischen Modellen von Erlebniserzählungen zentral (s. Abschnitt 2.1.3). Eine weitere Definition einer simplen globalen narrativen Struktur umfasst drei Kernkomponenten der Handlung (Core Plot Components): den Anfang der Handlung, die Mitte, d. h. den Hauptteil mit der Entfaltung der Handlung, was meistens einen Planbruch/eine Komplikation enthält, und das Ende, das die Resolution der Handlung beschreibt (Labov/Waletzky 1967; s. a. Labov 1972: 363, 369–370). Dieses Modell wurde z. B. in einer klassischen Studie von Berman, Slobin und Kollegen (Berman/Slobin 1994) zu den kindlichen narrativen Fähigkeiten zugrunde gelegt. Das Modell wird auch häufig im Schulkontext benutzt, um Schüler:innen die grundlegende Struktur einer Erzählung beizubringen und die Erzählungen der Schüler:innen zu bewerten. Allerdings werden den Schüler:innen mit den Komponenten Einleitung, Hauptteil und Schluss nicht unbedingt auch die zentralen Strukturelemente vermittelt, sodass die Begrifflichkeiten eher plakativ gelernt werden (vgl. Noack in Teilkapitel 2.5 und 2.6).

1 Die Inhalte des Abschnitts sind z. T. auf Lindgren (2018: Abschnitt 1.1) basiert.

Theoretische Modelle der narrativen Makrostruktur, der globalen Struktur von Erzählungen, zielen darauf ab, die unterschiedlichen Komponenten der globalen Erzählstruktur im Detail zu beschreiben. Jede makrostrukturelle Komponente hat eine bestimmte Funktion in der Erzählung, z. B. die orientierende Einleitung, wo u. a. Zeit und Ort der Erzählung beschrieben werden, das Ziel des Protagonisten bzw. der Protagonistin, das der Grund für die Handlung des Protagonisten bzw. der Protagonistin ist, oder das Resultat der Handlung, d. h. was am Ende der Erzählung passiert. Die makrostrukturellen Komponenten formen den Kern der Erzählung. Die Makrostruktur, obwohl sie natürlich mit dem Informationsinhalt der Erzählung verbunden ist, ist dabei mehr als eine Anzahl von Informationseinheiten (Propositionen)[2].

Theoretische Modelle unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Annahmen darüber, aus welchen Komponenten die Makrostruktur besteht. Erzählungen können dann entsprechend einem bestimmten Modell dahin gehend analysiert werden, ob sie die nach dem Modell geforderten Komponenten enthalten oder nicht. Die narrativen Modelle, die in den folgenden Abschnitten beschrieben werden, sind idealisierte Schemata, die v. a. konstruiert wurden, um die Komponenten einer wohlgeformten Erzählung eines kompetenten Erzählers zu beschreiben. In der Forschung zum Erwerb narrativer Fähigkeiten werden diese Modelle benutzt, um Kindererzählungen mit den Modellen abzugleichen, damit Schlussfolgerungen zum Entwicklungsstand der Kinder gezogen werden können.

Eine zentrale Trennung muss zwischen Erlebniserzählungen, in denen der Erzähler bzw. die Erzählerin über tatsächliche Geschehnisse erzählt, die ihm selbst oder jemand anderem passiert sind, und Fantasieerzählungen (wie bspw. Märchen) erfolgen. In der Forschung wurden unterschiedliche theoretische Modelle für die Analyse von Erlebnis- und Fantasieerzählungen entwickelt. In den nächsten Abschnitten werden diese unterschiedlichen Modelltypen beschrieben.

2.1.3 Erlebniserzählungen

Ein einflussreiches Modell der Forschung zu Erlebniserzählungen ist das Labovsche Modell (Labov 1972; Labov/Waletzky 1967). Tabelle 1 zeigt die Komponenten des Labovschen Modells.

Tabelle 1: Das Labovsche narrative Modell (Labov 1972)

Komponente	Beschreibung
Zusammenfassung (Abstract)	Worum ging es?
Orientierung (Orientation)	Wer, wann, was, wo?
Komplizierende Handlung (Complicating Action)	Was ist dann passiert?

2 Eine Vielzahl von Studien zu kindlichen Erzählungen analysiert sogenannte „thematische Einheiten“ (Thematic Units/Elements), wobei die Inhalte der Kindererzählungen mit denen der thematischen Einheiten einer konstruierten Modellerzählung verglichen werden (z. B. Merritt/Liles 1989; Norbury/Bishop 2003), aber diese Art von Einheiten sind nicht mit makrostrukturellen Komponenten zu verwechseln.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Komponente	Beschreibung
Evaluierung (Evaluation)	Grund des Erzählens
Resultat (Result/Resolution)	Was ist am Ende passiert?
Koda (Coda)	Signal, dass die Erzählung zum Ende gekommen ist und Rückführung ins Hier und Jetzt der Erzählsituation

Die Zusammenfassung erfüllt die Funktion einer vorausdeutenden Zusammenfassung der Inhalte der Erzählung, z. B. *Bei der Geburtstagsfeier eines Freundes letzte Woche war ich fast in einer ziemlich peinlichen Situation gelandet.* Die Orientierung beschreibt den Protagonisten oder die Protagonistin und andere Teilnehmer:innen („Wer?"), den Ort („Wo?") und die Zeit („Wann?") der Geschehnisse und die Aktivität des Anfangs der Erzählung („Was"), z. B. *Letzte Woche bin ich mit meiner Schwester auf der Geburtstagsparty eines Freundes gewesen.* Die „komplizierende Handlung", die einzige Komponente des Modells, die unverzichtbar ist, weil es sich ansonsten um keine Erzählung handelt (Labov 1972: 370), beschreibt das ‚Problem', das dann entstanden ist, z. B. *Als wir am Haus des Freundes angekommen waren, stellten wir aber fest, dass wir das Geschenk vergessen hatten.* Die Evaluierung (z. B. *Ohne Geschenk anzukommen, wäre natürlich sehr peinlich gewesen.*) stellt einen zentralen Bestandteil des Labovschen Modells dar. Sie beschreibt den Grund des Erzählens. Das Resultat beschreibt, was am Ende passiert ist und wie das Problem gelöst wurde (z. B. *Zum Glück waren wir früh und wir sind dann schnell zurück nach Hause gefahren, um das Geschenk zu holen.*). Am Ende signalisiert die Koda, dass die Erzählung zu Ende ist und schafft eine Beziehung zurück zur Gegenwart (z. B. *Und so ging es am Ende doch gut aus. In der Zukunft werde ich aber besser aufpassen, dass ich nicht ohne das Geschenk losfahre.*).

Labovs Modell wurde später von Forscher:innen, die sich mit Erlebniserzählungen von Kindern beschäftigten, zur „Höhepunkt-Analyse" (High Point Analysis, z. B. Peterson/McCabe 1983) weiterentwickelt. In dieser Weiterentwicklung wird die Komponente des evaluierenden Höhepunkts (Evaluative High Point), ein Teil der erschwerenden Handlung, zum Kern der Erzählung (Peterson/McCabe 1983: Kapitel 4). Der evaluierende Höhepunkt ist die Klimax der Handlung, das Problem, um das es in der Erzählung geht und das am Ende gelöst werden muss, damit die Erzählung ein deutliches Ende bekommt. In diesem Modell können aber alle Teile der Erzählung evaluiert werden; Evaluierungen werden hier ein wichtiger Bestandteil der Erzählung.

2.1.4 Fantasieerzählungen und bildbasierte Erzählungen

Neben narrativen Modellen für Erlebniserzählungen wurden auch Modelle, die von traditionellen Märchen und Fabeln inspiriert waren und z. T. auf experimentellen Studien basieren, für die Analyse von Fantasieerzählungen entwickelt (z. B. Mandler/Johnson 1977; Stein/Glenn 1979). Häufig wurden solche Modelle für die Analyse von bildbasierten Erzählungen, d. h. Erzählungen, die mithilfe von Bildern erhoben wurden, verwen-

det (vgl. dazu die Teilkapitel 2.3 von Gagarina, 3.3 von Maiwald sowie 4.4 von Binanzer et al.). Diese Modelle haben neben der sequentiellen Reihenfolge der Geschehnisse beziehungsweise der zeitlichen Verknüpfung (s. Hudson/Shapiro 1991) gemeinsam, dass eine Erzählung aus einem Setting und einem episodischen System mit mindestens einer Episode besteht (z. B. Stein/Glenn 1979: 59; Augst 2010). Das Setting inkludiert in den Modellen meistens Zeit und Ort der Handlung und häufig auch die Einführung des Protagonisten bzw. der Protagonistin und anderer Charaktere der Erzählung. Eine Episode besteht in den verschiedenen Modellen zu Fantasieerzählungen nicht aus denselben makrostrukturellen Komponenten; die Modelle unterscheiden sich also dahin gehend, welche Komponenten als Teil einer Episode angesetzt werden. Im Vergleich zu den Modellen zu Erlebniserzählungen wird aber bei allen Modellen zu Fantasieerzählungen wenig oder gar kein Fokus auf die (persönliche) Evaluierung gelegt.

Mit den Beiträgen von Stein und Kollegen (z. B. Stein/Albro 1997; Stein/Glenn 1979; Stein/Policastro 1984) sowie auch von Trabasso und Kollegen (z. B. Trabasso/Nickels 1992; Trabasso/Rodkin 1994; Trabasso et al. 1992) und Westby (z. B. Westby 2012) haben Ziele einen zentralen Platz in Modellen der narrativen Makrostruktur bekommen. Ziele werden hier zum Kern der Episode, was bedeutet, dass die Episode um das Ziel herum konstruiert ist: Das Ziel ist „the most critical piece of information, for story knowledge is basically organized around the goal of the protagonist" (Stein/Policastro 1984: 118). Das zielorientierte Handeln des Protagonisten oder der Protagonistin steht im Zentrum der Erzählung. Eines der bekanntesten Modelle dieser Art ist das Story-Grammar-Modell (Stein/Glenn 1979). Der Name des Modells basiert auf der folgenden Annahme: „stories can be described in terms of a hierarchical network of categories and the logical relations that exist between these categories" (Stein/Glenn 1979: 58). Damit ist gemeint, dass es, ähnlich zu den Konstituenten und grammatischen Beziehungen in der Syntax, auch für Erzählungen Komponentenkategorien und Beziehungen zwischen ihnen gibt. Das Story-Grammar-Modell wird in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Das Story-Grammar-Modell (Stein/Glenn 1979)

Komponente	Beschreibung
Hauptsetting (Major Setting)	Einführung (belebte(r)) Protagonist(en)
Nebensetting (Minor Setting)	Information zum Erzählungskontext (Zeit, Ort)
Einleitendes Ereignis (Initiating Event)	Dem Protagonisten/der Protagonistin passiert etwas.
Emotionale Reaktion (Internal Response)	Emotionale Reaktion auf das einleitende Ereignis (inklusive Ziel des Protagonisten/der Protagonistin)
Versuch (Attempt)	Aktion des Protagonisten/der Protagonistin (um das Ziel zu erreichen)
Konsequenz (Consequence)	War der Protagonist/die Protagonistin erfolgreich? (Wurde das Ziel erreicht?)
Reaktion (Reaction)	Reaktion des Protagonisten/der Protagonistin auf die Konsequenz

Das Setting, das weitgehend der Orientierung in Labovs Modell entspricht, besteht hier aus zwei Teilen, dem Hauptsetting mit der Einführung der Protagonist:innen und dem Nebensetting mit Information zum Erzählungskontext. Eine Episode besteht aus einem einleitenden Ereignis, bei dem dem Protagonisten bzw. der Protagonistin etwas passiert (z. B. eine Art Problem), einer darauffolgenden emotionalen Reaktion des Protagonisten oder der Protagonistin, einem Versuch des Protagonisten bzw. der Protagonistin, um das Ziel durch eine Aktion zu erreichen, einer Konsequenz der Aktion und schließlich einer Reaktion des Protagonisten oder der Protagonistin auf die Konsequenz. Obwohl das Ziel in dem Modell zentral ist, wird es als Teil der Komponente der emotionalen Reaktion betrachtet und nicht als selbstständige Komponente.

Stein und Glenn (1979: 60, 64) sehen darüber hinaus die Kategorie der „Planreihenfolge" (Plan Sequence), die aus dem „inneren Plan" (Internal Plan) des Protagonisten bzw. der Protagonistin und der „Plananwendung" (Plan Application) besteht, als eine „Kategorie höherer Ordnung", d. h. als wichtigen Baustein narrativer Struktur. In ihren eigenen Analysen sowie in späteren Beschreibungen des Modells (Stein/Policastro 1984: 118) wird diese Kategorie allerdings Teil der Komponente der emotionalen Reaktion. Die Planreihenfolge wird deswegen nicht in dem Modell der Tabelle 2 abgebildet.

Unterschiedliche überarbeitete Versionen des Story-Grammar-Modells von Stein und Glenn (1979) wurden häufig in Studien zu kindlichen Erzählungen benutzt (z. B. Fiestas/Peña 2004; Trabasso/Nickels 1992); die Erzählungen wurden im Hinblick darauf bewertet, ob die Komponenten der Story Grammar realisiert wurden. Ein anderes Beispiel einer bearbeiteten Version der Story Grammar findet man auch im Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI; Schneider/Dubé/Hayward 2005), einem bekannten bildbasierten Erzählinstrument. Das Modell des ENNI umfasst neben den Komponenten in Tabelle 2 auch die Komponente „innerer Plan".

Neben dem gesamten Modell der makrostrukturellen Komponenten der Story Grammar und ähnlichen Modellen ist auch das Konzept der „kompletten Episode" (Full/Complete Episode) wichtig. Komplette Episoden zu produzieren, zeigt ein hohes Niveau der makrostrukturellen Komplexität (Gagarina et al. 2012: 11, 2015; Stein/Glenn 1979; Westby 2012). Erzählungen von Kindern können dementsprechend auch daraufhin bewertet werden, ob komplette Episoden vorhanden sind. In der Story Grammar sind die nötigen Komponenten einer kompletten Episode die folgenden: ein einleitendes Ereignis oder eine emotionale Reaktion (eine Motivation der Aktion des Protagonisten) oder ein Ziel sowie eine Aktion und eine Konsequenz (Stein/Policastro 1984: 119) (s. Abbildung 1).

$$\text{Komplette Episode} = \left\{ \begin{array}{c} \text{Einleitendes Ereignis} \\ \textit{oder} \\ \text{Emotionale Reaktion} \\ \textit{oder} \\ \text{Ziel} \end{array} \right\} + \text{Versuch} + \text{Konsequenz}$$

Abbildung 1: Die komplette Episode des Story-Grammar-Modells

Ein bildbasiertes Instrument zur Untersuchung kindlicher narrativer Fähigkeiten, das in den letzten Jahren häufig benutzt wurde und das in mehr als 90 Sprachversionen frei zugänglich ist, ist das *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN; Gagarina et al. 2019; vgl. auch Gagarina in Teilkapitel 2.3)[3]. MAIN basiert auf einem eigenen Modell der Makrostruktur, das ausgehend von (zielbasierten) Story-Grammar-Modellen (Mandler/Johnson 1977; Stein/Glenn 1979; Stein/Policastro 1984) und dem Modell zur episodischen Komplexität von Westby (2012) entwickelt wurde (s. unten). Das Modell des MAIN wird in Tabelle 3 gezeigt.

Tabelle 3: Makrostrukturelle Komponenten des *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (Gagarina et al. 2019)

Komponente	Beschreibung
Setting	Zeit und Ort des Geschehens
Innerer Zustand (Internal State) als einleitendes Ereignis (Initiating Event)	Gefühl/Wahrnehmung des Protagonisten beim Beginn der Handlung
Ziel (Goal)	Ziel des Protagonisten
Versuch (Attempt)	Aktion des Protagonisten (um das Ziel zu erreichen)
Resultat (Outcome)	Was ist das Resultat? Was passiert?
Innerer Zustand (Internal State) als Reaktion (Reaction)	Wie fühlt sich/reagiert der Protagonist im Hinblick auf das Resultat?

Der Vergleich von Tabelle 2 und Tabelle 3 zeigt, dass die zwei Modelle unterschiedlich sind. Zum Teil liegt der Unterschied in der Terminologie: Die MAIN-Komponenten „Innerer Zustand als einleitendes Ereignis“ und „Innerer Zustand als Reaktion“ entsprechen den Story-Grammar-Komponenten „emotionale Reaktion“ und „Reaktion“, außer dass „Innerer Zustand als einleitendes Ereignis“ nicht das Ziel enthält. MAIN hat stattdessen eine explizite Ziel-Komponente. Im Gegensatz dazu fehlt die Komponente des einleitenden Ereignisses im MAIN-Modell, und die Einführung der Protagonisten wird nicht als Teil des Settings gesehen[4]. Diese Unterschiede der Modelle bedeuten auch, dass die MAIN-Definition einer kompletten Episode strikter ist; sie umfasst lediglich Ziel, Versuch und Resultat (s. Abbildung 2).

$$\text{Komplette Episode} = \text{Ziel} + \text{Versuch} + \text{Konsequenz}$$

Abbildung 2: Die komplette Episode des MAIN-Modells

Neben Modellen der makrostrukturellen Komponenten gibt es auch Modelle mit Fokus auf der Komplexität von Episoden. In dem Modell der episodischen Struktur von

3 Das komplette MAIN kann nach Registrierung hier heruntergeladen werden: https://main.leibniz-zas.de. Ein vor Kurzem erschienener Übersichtsartikel listet 42 publizierte Studien, die MAIN benutzt haben, um die narrative Makrostruktur zu untersuchen (Lindgren/Tselekidou/Gagarina 2023).

4 Das Setting im MAIN-Modell entspricht dem Nebensetting des Story-Grammar-Modells.

Westby (2012: 211)[5] werden Episoden nach ihrer Komplexität klassifiziert (s. Tabelle 4). Die unterschiedlichen Episodentypen können als Entwicklungsschritte der Erzählfähigkeiten gesehen werden (Gagarina et al. 2015; Westby 2012). Die höchste Komplexität kommt der kompletten Episode zu, die aus Ziel, Versuch und Resultat besteht; hier wird die gesamte Entwicklung der Geschehnisse explizit ausgedrückt. Abgekürzte (inkomplette) Episoden lassen einen Teil der Geschehnisse implizit und bestehen aus Ziel und entweder Versuch oder Resultat. Noch weniger komplex sind Aktion/Reaktion-Sequenzen, bei denen Versuch und Resultat, aber keine Ziele produziert werden. Um komplette und abgekürzte Episoden produzieren zu können, muss der Erzähler die innere Motivation des Charakters verstehen und ausdrücken können, was sowohl sprachlich als auch kognitiv eine größere Herausforderung ist, als nur den Versuch und das Resultat zu beschreiben. Wenn ein Kind einen der Episodentypen produziert, zeigt es ein bestimmtes Niveau der Erzählfähigkeiten.

Tabelle 4: Typen der episodischen Struktur (nach Westby 2012)

Typ	Komponente
Aktion/Reaktion-Sequenz	Versuch + Resultat
Abgekürzte Episode	a) Ziel + Versuch b) Ziel + Resultat
Komplette Episode	Ziel + Versuch + Resultat

2.1.5 Konsequenzen der Auswahl des Modells

Nach diesen Beschreibungen unterschiedlicher Modelle der narrativen Makrostruktur folgt hier ein Fazit im Hinblick auf mögliche Konsequenzen, die sich aus der Auswahl eines bestimmten Modells für Analyse- oder Bewertungszwecke ergeben.

Die Auswahl eines Modells zur Analyse und Bewertung von Erzählungen kann die Ergebnisse von Studien zum Erwerb von Erzählfähigkeiten stark beeinflussen. Der erste Schritt ist, ein Modell auszuwählen, das sich für das Erzählgenre des Materials eignet. Wenn man Modelle, die primär für die Analyse von Erlebnis- respektive Fantasieerzählungen entwickelt wurden, vergleicht, wird deutlich, dass die zwei Modelltypen unterschiedliche Schwerpunkte haben. Die Modelle für Erlebniserzählungen legen den Fokus auf die Evaluierung, d. h. auf emotionale Reaktionen des Erzählers auf die Geschehnisse; die Modelle für Fantasieerzählungen fokussieren stattdessen die Ziele und das zielorientierte Handeln des Protagonisten bzw. der Protagonistin. Diese Unterschiede basieren auf Unterschieden zwischen den zwei Erzählgenres. Ein Modell für Erlebniserzählungen auf Fantasieerzählungen anzuwenden oder andersherum kann dementsprechend zu missverständlichen Ergebnissen führen.

Wenn unterschiedliche Modelle für dasselbe Erzählgenre verglichen werden, wird deutlich, dass auch sie zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können, beziehungsweise dass ein bestimmtes Modell zu benutzen bedeutet, dass bestimmte (makrostruk-

5 S. a. frühere Arbeiten von Westby (z. B. Westby 1984).

turelle) Aspekte der Erzählung bewertet werden und andere nicht. Z. B. gibt es Unterschiede zwischen zwei häufig verwendeten Modellen, dem Story-Grammar-Modell und dem MAIN-Modell[6].

- Im Story-Grammar-Modell werden im Gegensatz zum MAIN-Modell Einführungen der Protagonisten als Teil der Makrostruktur (des Settings) betrachtet. Eine Bewertung der kindlichen Fähigkeit, Charaktere explizit in die Erzählung einzuführen, wird daher im MAIN-Modell nicht vorgenommen.
- Im MAIN-Modell wird hingegen das Ziel als eine eigene, getrennte Komponente gesehen und bewertet, was in dem ursprünglichen Story-Grammar-Modell nicht der Fall war.
- Ziele und emotionale Reaktionen (auf das einleitende Ereignis) zu unterscheiden und einzeln zu bewerten, wie es im MAIN-Modell vorgesehen ist, ermöglicht ein detaillierteres Bild davon, welche Rückschlüsse auf die mentalen Zustände des Charakters der Erzähler bzw. der Erzählerin während des Erzählens zieht. Dies kann ein Vorteil sein, aber in manchen Fällen können Ziele und emotionale Reaktionen die gleiche Funktion in der Erzählung erfüllen, was im MAIN-Modell nicht berücksichtigt wird[7].
- Einleitende Ereignisse werden im MAIN-Modell nicht berücksichtigt, obwohl sie den Ausgangspunkt der Geschehnisse bilden.
- Wenn bildbasierte Erzählungen erhoben werden, wie es häufig in Studien zu kindlichen narrativen Fähigkeiten der Fall ist, können Handlungen, aber nicht alle Aspekte der mentalen Zustände der Charaktere (so wie Ziele) explizit auf den Bildern gezeigt werden. Implizite Komponenten wie Ziele und innere Zustände müssen geschlussfolgert werden (z. B. auf Mimik der Charaktere basierend), und sie in der Erzählung zu inkludieren, ist für den Erzähler oder die Erzählerin herausfordernder, als nur die Komponenten zu erzählen, die auf den Bildern gezeigt werden. Das MAIN-Modell umfasst einen größeren Anteil impliziter Komponenten im Vergleich zum Story-Grammar-Modell, was die Bewertung narrativer Fähigkeiten des Kindes stark beeinflusst.

Wie oben gezeigt wurde (s. Abbildung 1, s. Abbildung 2), unterscheiden sich auch die Definitionen der Episode in den zwei Modellen. Da im Story-Grammar-Modell die erste Komponente der gesamten Episode sowohl ein Ziel als auch eine emotionale Reaktion oder sogar ein einleitendes Ereignis sein kann, aber im MAIN-Modell nur ein Ziel ‚erlaubt' ist, ist es wahrscheinlich, dass es für das Kind herausfordernder ist, eine gesamte Episode nach dem MAIN-Modell zu produzieren. Wenn es um episodische Komplexität geht, würde also eine Bewertung derselben Erzählung nach den zwei Modellen zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen im Hinblick auf die narrativen Fähigkeiten des Kindes führen. Wenn Erzählungen in Bezug auf die Makrostruktur bewertet werden,

6 Die theoretischen Beiträge von Ute Bohnacker zu diesem Thema werden hiermit dankbar gewürdigt. Sie machte mich nicht nur auf die Unterschiede zwischen dem Story-Grammar-Modell und dem MAIN-Modell aufmerksam, sondern visualisierte auch die Unterschiede in der kompletten Episode der beiden Modelle wie in Abbildung 1 und Abbildung 2.

7 Eine Studie, die MAIN-Erzählungen von Erwachsenen bewertete, wies auch schon auf diese Tatsache hin (Gagarina/Bohnacker/Lindgren 2019), unterstützt durch Ergebnisse, die gezeigt haben, dass Erwachsene häufig das Ziel nicht explizit benannten, sondern stattdessen meistens den „innere[n] Zustand als einleitendes Ereignis" (d. h. eine emotionale Reaktion) des Charakters beschrieben.

sind also Ergebnisse von Studien, die unterschiedliche Modelle, z. B. das Story-Grammar-Modell und das MAIN-Modell, verwenden, nicht vergleichbar. Die Auswahl des Modells spielt also eine große Rolle für unsere Schlussfolgerungen bezüglich der kindlichen narrativen Fähigkeiten.

2.2 Makrostruktur der Narration: Aktuelle Erkenntnisse bei Erlebnis- und Fantasieerzählungen

Benjamin Uhl und Valentina Cristante

2.2.1 Globale narrative Themenentfaltung – unterschiedliche Zugänge

Die Erforschung des Erzählens besitzt eine lange Tradition, die bis zur Antike reicht. So ist bspw. die Unterscheidung von Figuren- und Erzählerrede in der *Politeia* von Platon oder das aristotelische Mimesis-Konzept der Poetik noch heute (wenn auch in modifizierter Form) bedeutsam für die Erzählforschung. Seit dieser frühen Beschäftigung mit dem Erzählen haben sich zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten damit beschäftigt, was eine allgemeingültige bzw. universelle narrative Struktur ist und wie diese von Kindern erworben wird. Forschungszugänge in diesem Feld lassen sich – grob – danach unterteilen, ob eine Rezeptions- oder eine Produktionsperspektive eingenommen wird: Rezeptionsfokussiert sind Arbeiten der Textverstehensforschung (vgl. bspw. van Dijk 1976, 1980; Christmann/Groeben 1999), der Leseforschung (vgl. bspw. Richter/Schnotz 2018) und der Lese- und Literaturdidaktik (vgl. bspw. Rosebrock/Nix 2014; Jesch 2020). Produktionsfokussiert sind Zugänge zur Erforschung narrativer Strukturen bspw. der Soziolinguistik (prägend für das Erzählen: Labov/Waletzky 1967, vgl. dazu auch Lindgren in Teilkapitel 2.1), der Story Grammar (Stein/Glenn 1979, vgl. 2.1), der linguistischen (funktionalen) Pragmatik (Rehbein 1980) oder der Konversationsanalyse (Quasthoff 1980).

Wenn im Folgenden besprochen wird, wie Kinder die Fähigkeit der globalen Themenentfaltung in narrativen Texten erwerben, dann geschieht dies vor dem Hintergrund der jeweiligen Theoriekonstrukte (vgl. Lindgren in Teilkapitel 2.1), etwa der kognitionswissenschaftlichen Arbeiten van Dijks (u. a. van Dijk 1976, 1980) mit der Unterscheidung von Mikro- und Makroproposition und der Annahme von sog. Superstrukturen, sowie dem Story-Grammar-Modell (Stein/Glenn 1979), die sich beide mit der Frage beschäftigt haben, was Erzählungen globalstrukturell kennzeichnet. Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen werden dann Studien zum kindlichen Erwerb von globaler narrativer Themenentfaltung referiert, die sich mit den Unterschieden von Erlebnis- und Fantasieerzählungen auseinandergesetzt haben. Am Ende des Teilkapitels erfolgt ein schreibdidaktischer Ausblick.

2.2.2 Globale narrative Themenentfaltung nach van Dijk

Wenn wir im Folgenden von narrativer Themenentfaltung sprechen, dann gehen wir zunächst mit van Dijk davon aus, dass sich der Inhalt einer Erzählung (d. h. das Thema) in Form einer bestimmten Textstruktur entfaltet. Angesprochen ist hiermit das, was bei van Dijk (1980: 128) als Superstruktur beschrieben wird:

> Am leichtesten lassen sich Superstrukturen an einer Erzählung illustrieren. Eine Erzählung kann von einem bestimmten Thema handeln, z. B. einem Einbruch. Neben der Tatsache aber, daß der Text ein solches globales Thema besitzt, hat er zugleich global das Kennzeichen, daß er eine <Erzählung > ist. […] Eine Erzählstruktur ist daher eine Superstruktur, und zwar unabhängig vom Inhalt (d. h.: der Makrostruktur) der Erzählung.

Für narrative Texte nimmt van Dijk die Superstruktur Exposition, Complication und Resolution (Ziel, Versuch und Ergebnis) (van Dijk 1976: 320) an, der Inhalt der Erzählung wird in diese Superstruktur integriert – in den Worten van Dijks: „Um es metaphorisch auszudrücken: eine Superstruktur ist eine Art *Textform*, deren Gegenstand, Thema, d. h.: Makrostruktur, der Textinhalt ist" (van Dijk 1980: 128). Die Entstehung einer solchen thematischen Makrostruktur wird bei van Dijk aus der Sicht der Textverstehensforschung hergeleitet. Dieser rezeptionsgeleitete Zugang (und damit zusammenhängend das Konzept einer textuellen Makrostruktur als „globale Bedeutung des Textes" (Brinker 2005: 52)) hat nicht nur das Feld der Lese- und Literaturdidaktik wesentlich geprägt – es war auch sehr einflussreich für textlinguistische Arbeiten, die sich mit dem Thema Kohärenz auseinandersetzen (bspw. Brinker 2005; Bachmann 2002).

Van Dijk nimmt für den Textrezeptionsprozess an, dass eine Makrostruktur als eine mentale und abstrakte Repräsentation eines (Text-)Inhalts (der Textbasis) gebildet wird. Diese mentale Repräsentation ist hierarchisch gegliedert. Hierbei wird in weiterführenden Modellierungen wie z. B. dem Construction-Integration-Model (van Dijk/Kintsch 1983) zwischen Mikro- und Makropropositionen unterschieden[8]. Kohärenz als kognitionswissenschaftliches Phänomen entsteht dort, wo einzelne Propositionen eines Textes (bei van Dijk: Mikropropositionen) in Makropropositionen überführt werden: Während Mikropropositionen einzelne semantische Inhalte der Textbasis umfassen, sind Makropropositionen schematisch organisierte Bündelungen der Mikropropositionen (vgl. hierzu auch Ballstaedt et al. 1981: 73–74). Durch diese Aggregation von Mikropropositionen entstehen also während der Textrezeption Makropropositionen, „so dass sukzessive immer größere Texteinheiten zusammengefügt, d. h. zu größeren Bedeutungseinheiten integriert werden, bis schließlich die Makrostruktur des Gesamttextes, die Textbedeutung (…) abgeleitet ist" (Heinemann/Heinemann 2002: 78–79).

8 Als Proposition werden in der kognitionswissenschaftlichen Sprachverarbeitungsforschung (Kintsch 1974: 12) zurückgehend auf das Konzept des Tiefenkasus nach Fillmore (1968) mentale Prädikat-Argument-Strukturen gefasst. „Mental" bedeutet, dass es sich bei Propositionen nicht um die konkrete sprachliche Oberfläche einer Äußerung mit grammatischen Wortformen handelt, sondern um die Rekonstruktion der semantischen Relation von abstrakten Wortkonzepten im Kopf der Sprechenden bzw. Lesenden. Dabei kommt dem Prädikat die Funktion zu, diese semantische Relation in der Struktur Prädikat-Argument zu organisieren: Bezugnehmend auf den Satz *Der Koch kocht das Essen* wird demnach die Proposition KOCHEN KOCH-AGENS ESSEN-OBJEKT gebildet.

Bezüglich der Frage, was eine globale narrative thematische Entfaltung ist, können auf der Basis des Angeführten zusammenfassend zwei Aspekte herausgestellt werden: (1) Eine narrative Superstruktur, die einen Rahmen für die Themenentfaltung bietet, sowie (2) das Bilden von thematischen Makrostrukturen, indem einzelne Mikropropositionen einer Geschichte zu Makropropositionen organisiert werden.

Während narrative Superstrukturen sich v. a. mithilfe des High-Point-Modells von Labov und Waletzky (1967) beschreiben lassen, sind die angeführten kognitionswissenschaftlichen Überlegungen bezüglich einer narrativen Makrostruktur v. a. in dem Story-Grammar-Modell (Stein/Glenn 1979) aufgegriffen worden: Leitend ist hier die Frage, wie einzelne Propositionen einer Erzählung thematisch als sog. Episoden strukturiert und in Form einer Story Grammar miteinander verknüpft werden. Verdienste der Story-Grammar-Ansätze sind, dass sie eine sehr genaue Analyse liefern, wie sich die globale thematische Entfaltung in Erzählungen vollzieht – d. h. sie ermöglichen eine detaillierte Rekonstruktion von narrativen Makrostrukturen, indem sie grundlegend davon ausgehen, dass Erzählinhalte episodenhaft (d. h. nach dem Muster Goal-Outcome, Siegmüller et al. 2012, s. Lindgren in Teilkapitel 2.1) strukturiert sind. Dies ermöglicht im Gegensatz zur High-Point-Analyse nach Labov und Waletzky (1967), die eine abstrakte narrative Superstruktur in den Blick nimmt, auch die Untersuchung von Erzählungen, die nicht zentral auf ein persönlich bedeutsames erzählwürdiges Ereignis ausgerichtet sind.

Während v. a. internationale Studien aus dem Bereich der Psycholinguistik, der Sprachdiagnostik und -therapie (Freedman 1987; Siegmüller et al. 2012; Gagarina et al. 2019) auf dem Theoriekonstrukt einer Story Grammar basieren, hat sich im deutschsprachigen Raum eine konversationsanalytische Untersuchung des Erzählens etabliert. Zentral ist hier das Konzept des Planbruchs. Im Folgenden sollen nun zunächst die High-Point-Analyse der narrativen Superstruktur nach Labov und Waletzky (1967) sowie van Dijk (1976) vorgestellt werden. Danach erfolgt eine Darstellung des konversationsanalytischen Modells nach Quasthoff (1980), das mit dem Theoriekonstrukt des „Planbruchs“ arbeitet.

2.2.3 High-Point-Analyse und narrative Superstruktur

In einer Untersuchung mit über 600 erwachsenen Sprecher:innen fragen die Soziolinguisten Labov und Waletzky die Probanden: „Were you ever in a situation where you thought you were in serious danger of getting killed?“ (Labov/Waletzky 1967: 81). Bei einer Analyse der auf dieser Grundlage gestalteten Erlebniserzählungen können die Autoren eine bestimmte Struktur ausmachen, die sie als Normalform bezeichnen. Diese besitzt den Ablauf „Orientierung, Komplikation, Auflösung und Coda“ (vgl. ebd. 124, s. u.).

Tabelle 5: Struktur einer Erlebniserzählung nach Labov und Waletzky (1967)

Orientierung	Die Orientierung dient „zur Orientierung des Zuhörers“ in Bezug auf „Person, Ort, Zeit und Handlungssituation“ (Labov/Waletzky 1967: 112).
Komplikation	Komplikationshandlung als „[d]er Hauptbestand an narrativen Teilsätzen“ (ebd. 112)
Evaluation	In der Evaluation wird „die Einstellung des Erzählers gegenüber seiner Erzählung“ (ebd. 118–119) kommuniziert. Sie ist wichtig für die narrative Struktur. Nach Labov und Waletzky markiert der Erzähler bzw. die Erzählerin durch die Evaluation einen Punkt maximaler Komplikation: „Wir stellen fest, daß es in ziellosen Erzählungen schwierig ist, die Komplikationshandlungen vom Resultat zu unterscheiden. Es ist daher für den Erzähler notwendig, die Struktur der Erzählung dadurch klarzumachen, daß er den Punkt maximaler Komplikation besonders hervorhebt. Die meisten Erzählungen enthalten einen Evaluationsteil, der diese Funktion erfüllt“ (ebd. 115–116).
Auflösung	„Die Auflösung einer Erzählung ist [...] jener Teil der Erzählfolge, der auf die Evaluation folgt. Ist die Evaluation das letzte Element, so fällt der Auflösungsteil mit ihr zusammen.“ (ebd. 112).
Coda	„[E]in funktionales Instrument, [um] die Sprecherperspektive wieder auf den Gegenwartszeitpunkt einzustellen“ (ebd. 122).

Zentral konzeptualisieren Labov und Waletzky das Erzählen als „narrative Performanz persönlicher Erfahrung“ (Labov/Waletzky 1967: 124) – das Erzählen kann somit als die Versprachlichung eines persönlich bedeutsamen erzählwürdigen Ereignisses verstanden werden, das in der Erzählung als (Handlungs-)Komplikation[9] fungiert. Hierbei werden zwei Funktionen des Erzählens ersichtlich: In der „referenziellen Funktion“ (ebd. 95) geht es darum, die Ereignisse der Erzählung in eine temporale Abfolge zu bringen, die dem Ablauf des erzählwürdigen Ereignisses entspricht. Mit der „evaluativen Funktion“ (ebd. 118–119) wird die Einstellung des Sprechers oder der Sprecherin gegenüber dem erzählwürdigen Ereignis ausgedrückt.

In den Überlegungen bezüglich einer narrativen Superstruktur bezieht sich van Dijk wesentlich auf Labov und Waletzky (s. van Dijk 1976: 312), indem er den Ablauf Einführung – Komplikation – Auflösung (Exposition – Complication – Resolution) als „Basis-Kategorien“ (van Dijk 1976: 320) auffasst: “Of course narratives [...] may be much more complicated, but any narrative must at least satisfy this triple of basic categories“ (van Dijk 1976: 320–321). Die Basiskategorien werden bei van Dijk folgendermaßen beschrieben:

9 Der Begriff der Komplikation bleibt bei Labov und Waletzky sehr vage (s. hierzu auch Bay 2022) und wird im Folgenden unter Rückgriff auf van Dijk (1976) geklärt.

Table 6: Basiskategorien in der narrativen Superstruktur nach van Dijk (1972)

Exposition	"The description of the initial state"[10] (van Dijk 1976: 316)
Complication	"A complication, thus, is the description of an unexpected and unexpectable event, changing the initial state. More in particular it describes an interruption of ongoing events/activities or a sudden change in the physical circumstances, followed by a corresponding change in the emotional and mental state or activities of the agents." (van Dijk 1976: 317)
Resolution	Negative/positive Auflösung des in der Komplikation beschriebenen Ereignisses[11]

Zentral für die Struktur einer Erzählung ist demnach die Komplikation, die die Erzählung in einen Vor- und einen Nachzustand teilt. In diesem Sinne bezeichnet Jesch (2009: 80) die Struktur Anfangssituation – Transformation – Endsituation als „Mindestvoraussetzungen für Narrativität".

Wenn im Folgenden besprochen wird, wie Kinder die Fähigkeit der globalen Themenentfaltung in Abhängigkeit von der verwendeten Textsorte (Erlebnis- vs. Fantasieerzählung) erwerben, wird ein Analysekriterium die Untersuchung der eben erwähnten Superstruktur umfassen.

2.2.4 Konversationsanalyse und Planbruch

Wie Labov und Waletzky (1967) geht auch Quasthoff (1980) davon aus, dass das Erzählen zentral durch die Versprachlichung eines erzählwürdigen Ereignisses strukturiert wird – sie kritisiert allerdings die Annahme einer Normalform (Quasthoff 1980: 32) und einer Komplikation. Stattdessen argumentiert sie – ähnlich wie die Vertreter der Story-Grammar-Modelle – dafür, dass das Erzählen durch eine Goal-Outcome-Gegensatzrelation strukturiert ist, die die Autorin durch die Opposition Handlungsplan vs. Planbruch konzeptualisiert[12]:

> Nur diejenigen Geschehensabläufe, in denen bei der Realisierung des Handlungsplans [...] durch den Aktanten aus seiner Sicht eine Bruchstelle auftritt, die die Gesamtrealisierung des ‚Plans' und damit das Erreichen des Planziels zunichte macht oder vorübergehend in Frage stellt, bekommt in Form einer kognitiven Geschichte den Status einer möglichen Erzählung. (Quasthoff 1980: 48–49)

10 Bei van Dijk findet sich hier eine sehr detaillierte Analyse der Elemente, die in der Exposition genannt werden können: „(i) introduction of time point or interval [...], (ii) introduction of place [...], (iii) introduction of further physical circumstances (e. g. rain, heat, etc.), (iv) introduction of social circumstances (under this government, during the elections, etc.), (v) introduction of agents, co-agents, patients and their specific relevant properties [...], (vi) introduction of relevant instruments, objects, [...], (vii) introduction of ongoing events and activities [...], (viii) introduction of the relevant emotional and mental states of the agents [...]" (1976: 316).

11 Bei van Dijk: „They are negative when they conflict with the consequences of the initial activity or course of events originally intended. They are neutral when they are identical with the original purpose: i. e. the complication was only temporarily disturbing the intended course of events/actions. They are positive when they complicate an originally intended plan, but have (unforeseen, unexpected) consequences which are better than, or preferred above, the initially consequences aimed at." (van Dijk 1976: 319).

12 S. hierzu auch Bredel: „Alternativ nimmt Quasthoff an, die Ereignisrekonstruktion sei nicht relativ zur Ereignisfolge, sondern relativ zum Kern der Erzählung, dem Planbruch organisiert, der sich in der Erzählung in einer Gegensatzrelation zwischen dem normalen Verlauf der Ereignisse und dem Ungewöhnlichen ausdrücke" (Bredel 2019: 11).

In dem von Hausendorf und Quasthoff (1996) entwickelten Modell der *Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig konstruierter Einheiten* (= GLOBE) formulieren die Autor:innen auf der Basis einer Analyse von mündlichen Erlebniserzählungen bestimmte kommunikative Aufgaben (resp. Jobs), die den Erzählvorgang kennzeichnen: Der Erzählvorgang umfasst in dem Modell die Aufgaben Darstellung von Inhaltsrelevanz, Thematisieren, Elaborieren bzw. Dramatisieren (abhängig vom jeweiligen Erzählmuster), Abschließen und Überleiten (Hausendorf/Quasthoff 1996: 135). Der Ausdruck der Kontrastrelation Handlungsplan vs. Planbruch geschieht v. a. während des Dramatisierens bzw. Elaborierens.

2.2.5 Studien zum Erwerb einer globalen narrativen Themenentfaltung

Im Folgenden werden nun zentrale Studienergebnisse von Untersuchungen referiert, die sich mit der Frage auseinandergesetzt haben, wie Kinder die Fähigkeit einer globalen narrativen Themenentfaltung erwerben und welche Rolle hierbei die Textsorte (Erlebnis- und Fantasieerzählungen) spielt. Studien, die sich explizit mit dem Kontrast beider Textsorten unter einer Erwerbsperspektive beschäftigen, finden sich in der Forschungslandschaft allerdings wenige. Die Studien von Augst et al. (2007) und Uhl (2015) untersuchen die Schreibentwicklung Heranwachsender mithilfe einer Analyse von Fantasieerzählungen. Hierbei konnten im Kontext dieses Teilkapitels wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die einleitend kurz referiert werden: Die Studie von Augst et al. (2007) zeigt unter einer longitudinalen Perspektive (N=39), dass Grundschüler:innen vom zweiten bis vierten Schuljahr ihre Erzählungen zunehmend globalstrukturell gestalten. Dies wird u. a. erkennbar am Ausdruck einer klaren Handlungskomplikation der Ereignisabfolge (Augst et al. 2007: 66).

Uhl (2015) zeigt, dass Drittklässler:innen (N=45) mit einer elaborierten schriftlichen Erzählfähigkeit vermehrt das Präteritum als Erzähltempus in Fantasieerzählungen nutzen – dies geht u. a. mit einer globalstrukturellen Erzählstruktur einher (Uhl 2015: 177–178). Auf beide Studien wird im Folgenden nicht mehr detailliert eingegangen – i. S. des Anliegens dieses Abschnitts werden hier ausschließlich Studien vorgestellt, die sich explizit mit dem Kontrast zwischen Erlebnis- und Fantasieerzählungen befassen. Bei einem Vergleich beider Textsorten deutet sich – unabhängig von den jeweils zugrunde liegenden Theoriekonstrukten – an, dass Fantasieerzählungen günstiger für den Erwerb der Fähigkeit sind, Erzähltexte global zu strukturieren.

Fantasieerzählungen bzw. fiktive Erzählungen zeichnen sich nach Becker dadurch aus, „daß [sic!] nur dem Sprecher die Erzählwelt bekannt ist“ (Becker 2011: 62). Die Autorin führt aus:

> Sie [die fiktive Erzählung, B. U.; V. C.] besteht in einem gedanklichen Konstrukt. Dadurch ist der Erzählinhalt auch schon mental gespeichert. […] Der fiktive Erzählinhalt ist dem Sprecher psychisch nicht so nah, da er höchstens sekundär erfahren wurde. (Becker 2011: 62)

Bei Erlebniserzählungen (resp. nonfiktiven Erzählungen) hingegen

> teilen der Sprecher und der Hörer die Erzählwelt, denn die Erzählwelt ist die reale Welt. Der Sprecher versprachlicht ein Ereignis, das sich in der realen Welt abspielte. [...] Es kann vom Sprecher selbst erlebt worden sein oder von einer anderen Person. Dadurch wird es zu einem Textinhalt, der dem Sprecher psychisch nahe ist und der außerdem bereits in mentaler Form im Gedächtnis gespeichert ist. (Becker 2011: 61)

Becker kann bei einem Vergleich von schriftlichen Erlebnis- und Fantasieerzählungen von Schüler:innen am Ende der 1. Klasse (25 Fantasieerzählungen und 11 Erlebniserzählungen, Becker 2002: 25) feststellen, dass „50 % der Erlebniserzählungen mit dem Höhepunkt bzw. der Komplikation" (Becker 2002: 32) enden – während „Phantasiegeschichten deutlich strukturierter sind" (Becker 2002: 31). Die Autorin führt dies darauf zurück, dass Kinder beim Schreiben von Fantasieerzählungen auf ein Repertoire an „Formeln und Wendungen" (Becker 2002: 32) zurückgreifen (vgl. auch Lohmann 2024; s. Maiwald in Teilkapitel 3.2), das die Lernenden aus der Rezeption narrativer Texte kennen:

> 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. (Becker 2002: 32)

Dieser Befund spiegelt sich auch in Quasthoff/Ohlhus/Stude (2009) wider, die auf ein längsschnittliches Korpus von 606 schriftlichen Texten und 386 mündlichen Diskurseinheiten zurückgreifen können (Erhebungszeitraum: 1. bis 4. Schuljahr). Bereits im 2. Schuljahr stellen die Autor:innen bei den Fantasieerzählungen deutliche Unterschiede mit Blick auf die Medialität heraus: Während die Kinder in mündlichen Fantasieerzählungen noch stark von dialogischen Unterstützungsangeboten (in Form „lokaler Frage-Antwort-Sequenzen", Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009: 59) abhängig sind, „realisieren im Schriftlichen fast alle Kinder schon eine chronologische Abfolge der Ereignisse" (Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009: 59). Die schriftlichen Fantasieerzählungen scheinen hierbei besonders günstig für das Arrangieren der Erzählung unter Rückgriff auf einen Planbruch: „Mehr als die Hälfte von ihnen [der Zweitklässer:innen, B. U., V. C.] integriert bereits einen Planbruch in die Vertextung der Phantasieerzählung" (Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009: 59). Hierbei bemerken die Autor:innen – ähnlich wie zuvor Becker – eine Zunahme von sprachlichen Mitteln, die prototypischerweise einen Planbruch ausdrücken:

> Parallel zur Entwicklung der global-semantischen Strukturierung kann man in den schriftlichen Phantasieerzählungen einen Anstieg der Verwendungshäufigkeit sprachlicher Formen zur Markierung der globalen Textstruktur beobachten. Zur Markierung von Planbruch oder Höhepunkt einer Geschichte finden sich z. B. schon in den ersten schriftlichen Phantasieerzählungen eine große Varianz lexikalischer Formen (so treten etwa „plötzlich" und „doch" zuerst in den schriftlichen Erzählungen auf). (Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009: 59)

Dieser Befund steht in einem starken Gegensatz zu den analysierten Erlebniserzählungen des Untersuchungskorpus, wie die Autor:innen feststellen: „So finden sich in den schriftlichen Erlebniserzählungen des 2. Schuljahrs beinahe ausschließlich rein episodisch oder linear strukturierte Erzählungen ohne erkennbare globale Strukturierung um einen Planbruch“ (Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009: 60). Diese Strukturierungsstrategie wird auch im 3. Schuljahr noch von den meisten Kindern präferiert (vgl. Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009: 59) und geht damit einher, dass sich auf der Textoberfläche deutlich weniger sprachliche Mittel finden, die einen Planbruch ausdrücken.

Zusammenfassend (vgl. Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009: 61) vermuten die Autor:innen im Schreiben von Fantasieerzählungen eine Ressource für den Erwerb der Fähigkeit, eine Erzählung durch einen Planbruch (bzw. durch eine Komplikation) zu strukturieren.

Auch in internationalen Studien (Freedman 1987; Longobardi et al. 2014) zeigt sich, dass Fantasieerzählungen günstig für den Erwerb der Fähigkeit einer globalen narrativen Themenentfaltung sind. Beide Studien basieren auf dem Story-Grammar-Modell:

In der Studie von Freedman (1987) wurden Erzählungen von Schüler:innen der 5., 8. und 12. Klasse (insgesamt ca. 7.500 Texte) mithilfe eines Story-Grammar-basierten Ratingverfahrens (Freedman 1987: 158) analysiert. Ziel der Studie war es, die narrative Struktur der von den Schulkindern geschriebenen Erzählungen zu analysieren, um Unterschiede im Laufe der Entwicklung zwischen Erlebnis- und Fantasieerzählungen zu identifizieren. In einer statistischen Analyse wird hierzu der Effekt der unabhängigen Variablen „Klassenstufe“ (Klasse 5, 8 und 12) und „Textsorte“ (personal vs. invented) auf die „Ausprägung narrativer Kategorien“ (nach Stein/Glenn 1979, s. Tabelle 3) untersucht (vgl. Freedman 1987: 159–160).

Die folgende Abbildung zeigt den Unterschied zwischen Fantasiegeschichten und Erlebniserzählungen: Abgebildet wird die Prozentzahl der Texte, die eine einführende Information und mindestens eine komplette Episode beinhalten. Die Gruppe der Zwölftklässler:innen wird ebenfalls getrennt analysiert und in fortgeschrittene Schüler:innen mit Hochschulempfehlung (12A; A = advanced) und Schüler:innen ohne Hochschulempfehlung (12 G; G = general) aufgeteilt.

Table 3. Percentage of stories including some setting information and at least one complete episode

	Personal stories	Invented
Grade 5	34	55
Grade 8	45	70
Grade 12	97.5	80
Grade 12G	95	95
Grade 12A	100	65

Abbildung 3: Übersicht der erreichten Prozentsätze je nach Klassenstufe und Textsorte (Freedman 1987: 160)

Die statistische Auswertung zeigt einen signifikanten Haupteffekt der Klassenstufe (vgl. Freedman 1987: 159). Das bedeutet, dass mit zunehmendem Alter der Kinder die idealtypische Form der Erzählstruktur (operationalisiert durch das Story-Grammar-Modell) bei beiden Textsorten erreicht wird. Außerdem kann eine signifikante Interaktion der Variablen „Klassenstufe" und „Textsorte" festgestellt werden (vgl. Freedman 1987: 159). So sind in der 5. und 8. Klasse Fantasieerzählungen häufiger globalstrukturell strukturiert als Erlebniserzählungen (s. a. Abbildung 3). Dies ändert sich allerdings bei den Zwölftklässler:innen, hier sind Erlebniserzählungen besser strukturiert (s. Abbildung 3)[13].

Ziel der Studie von Longobardi et al. (2014) war es, entwicklungsbedingte Veränderungen in der Ausprägung des Erzählschemas im Querschnitt zu untersuchen (konzeptualisiert als narrative Kategorien des Erzählschemas, angelehnt an Stein und Glenn (1979))[14]. Hierbei wurden Textprodukte von drei Textsorten miteinander verglichen (Fantasie- und Erlebniserzählungen sowie hypothetische Erzählungen[15]), die von einer Stichprobe von 150 italienischen Kindern der 3. bis 5. Grundschulklasse geschrieben wurden. Die Anzahl der acht narrativen Kategorien in den drei Textsorten wurde pro Klasse ermittelt. Abbildung 4 illustriert die durchschnittliche Anzahl der Erzählkategorien in den drei Textsorten.

Für die statistische Analyse wurde mittels einer ANOVA geprüft, ob die unabhängigen Variablen „Klassenstufe" (3., 4., 5. Klasse) und „Textsorte" (fictional, personal, hypothetical) einen Einfluss auf die Anzahl realisierter narrativer Kategorien haben (vgl. Longobardi et al. 2014: 264). Die Ergebnisse zeigen einen Haupteffekt der Textsorte, der darauf hindeutet, dass die Kinder mehr narrative Kategorien in Fantasieerzählungen als in hypothetischen und Erlebniserzählungen realisieren, aber keinen Haupteffekt der Variable „Klassenstufe", der auf eine allgemeine Zunahme der narrativen Kategorien mit zunehmendem Alter hindeutet (vgl. Longobardi et al. 2014: 264). Es zeigt sich zudem eine signifikante Interaktion der Variablen „Textsorte" und „Klassenstufe" (Longobardi et al. 2014: 264), was das Fehlen eines Haupteffekts der Variable „Klassenstufe" erklärt: So setzen Schüler:innen der 3. und 5. Klassen signifikant mehr narrative Kategorien in den Fantasie- und hypothetischen Erzählungen um als in den Erlebniserzählungen, während dieser Effekt bei den Schüler:innen der 3. Klassenstufe nicht signifikant ist (Longobardi et al. 2014: 264–265).

13 Die separate Analyse der 12.-Klässler:innen als 12A vs. 12G zeigt, dass im weiteren Verlauf der Schreibentwicklung immer weniger Schüler:innen der fortgeschrittenen 12. Klasse (12A) Fantasieerzählungen mit einer idealen Struktur verfassen. Freedman führt den Befund nicht auf die Schreibfähigkeiten zurück. Im Gegenteil: Die Autorin begründet diesen Befund damit, dass die Fantasieerzählungen thematisch kreativer und freier werden, was zur Konsequenz hat, dass sie sich nicht mehr mithilfe einer Story Grammar beschreiben lassen (1987: 161). Die Schreiber:innen von Fantasieerzählungen der Klasse 12A besitzen also „such a keen sense of the underlying schema that they can toy with it, as opposed to, say, the Grade 5 stories which do not realize the norms of story structure" (Freedman 1987: 161).

14 Die Autor:innen verwenden die narrativen Kategorien von Stein und Glenn (1979, s. o.) ergänzt um die Kategorie „Introduction" (Longobardi et al. 2014: 262).

15 Diese Textsorte kann als Zwischenstufe zwischen Erlebnis- und Fantasieerzählung betrachtet werden, da die Kinder aufgefordert werden, ausgehend von einem kurzen Impuls, der eine unkonventionelle Situation beschreibt, eine fiktive Erzählung zu erfinden, in der sie selbst die Hauptperson sind (Longobardi et al. 2014: 258).

Eine weitere Analyse zeigt, dass generell ein höherer Anteil der Fantasieerzählungen (55 %) die Mindestkriterien für eine vollständige Episodenstruktur erfüllt als hypothetische Erzählungen (41 %) und Erlebniserzählungen (30 %) (vgl. Longobardi et al. 2014: 265).

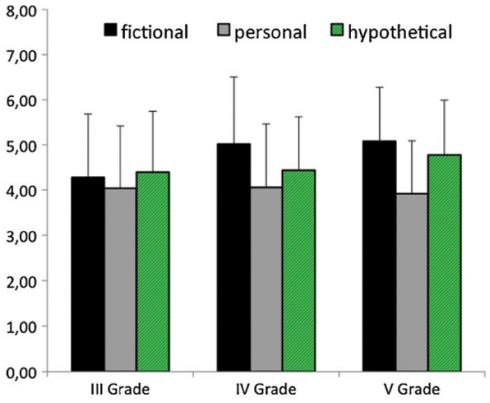


Abbildung 4: Durchschnittliche Anzahl der Erzählkategorien in fiktiven, persönlichen und hypothetischen Erzählungen, in Abhängigkeit von der Klassenstufe (Longobardi et al. 2013: 265)

2.2.6 Globale Themenentfaltung von Narration im Erwerb im Vergleich zur Textsorte – Fazit

Aus diesem Teilkapitel sowie dem von Lindgren in Teilkapitel 2.1 detailliert dargestellten Story-Grammar-Zugang ergeben sich zwei unterschiedliche Perspektiven auf die Untersuchung globaler Themenentfaltung:

- Textstrukturorientierte Zugänge (Labov/Waletzky 1967) untersuchen eine globalstrukturelle Themenentfaltung v. a. in Hinblick auf die Versprachlichung eines erzählwürdigen Ereignisses. Diese Versprachlichung (konzeptionell als Komplikation oder Planbruch aufgefasst) strukturiert eine Erzählung in eine prototypische Superstruktur.
- In episodenorientierten Zugängen (grundlegend Stein/Glenn 1979) wird v. a. die inhaltliche Themenentfaltung untersucht, d. h. die Verknüpfung einzelner Propositionen zu einer narrativen thematischen Makrostruktur. In diesem Zugang wird primär analysiert, wie einzelne Episoden mithilfe einer Story Grammar miteinander zu einer Erzählung verknüpft werden.

Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen wurden Studien referiert, die sich mit der globalen Themenentfaltung von Erzählungen in Abhängigkeit von der geschriebenen Textsorte (Fantasie- vs. Erlebniserzählung) beschäftigt haben. Bei diesem Vergleich konnte – unabhängig von dem jeweils zugrunde liegenden Theoriekonstrukt – gezeigt werden, dass Fantasieerzählungen im Erwerb vermehrt globalstrukturell gestaltet werden. Interessant ist hierbei eine mögliche Steigbügelfunktion für Erlebniserzählungen, die die Studie von Freedman (1987) andeutet: Wenn die Schüler:innen älter

werden, werden auch Erlebniserzählungen mehrheitlich globalstrukturell gestaltet – möglich ist hier, dass die über die Fantasieerzählung erworbenen globalen Gliederungsmöglichkeiten auf die Erlebniserzählungen generalisiert werden.

Aus didaktischer Sicht möchten wir abschließend eine Besonderheit hervorheben, die auch die ausgeführten Studien herausstellen: Eine besondere Ressource für das Schreiben von Fantasieerzählungen scheinen protoliterale Vorerfahrungen über textsortenspezifische Formulierungen zu sein. Dies scheint insbesondere für sprachliche Formulierungen zu gelten, die den Status einer kontrastierenden sprachlichen Konstruktion (Uhl 2024) besitzen (wie etwa *plötzlich, auf einmal, da geschah es*)[16]. Schon bei van Dijk (1976: 317) findet sich dementsprechend der Hinweis, dass eine Kontrastrelation im Erzählen durch bestimmte sprachliche Formulierungen ausgedrückt wird: „There are a number of natural language devices signaling the specific character of this change, e. g. adverbs like *suddenly, unexpectedly, but then, at a given moment*, etc." Aus didaktischer Sicht ist es daher sinnvoll, Kindern ein Repertoire solcher kontrastierenden Formulierungen zu vermitteln. Dies bestätigt auch eine Studie von Steinhoff (2009), die anhand einer Untersuchung des Korpus der Studie von Augst et al. (2007) für den Erwerb von Fantasieerzählungen zeigen kann, dass „das Wort ‚plötzlich' nicht nur aktual-, sondern auch ontogenetisch wie ein ‚Schrittmacher' wirkt" (Steinhoff 2009: 32).

2.3 Makrostruktur der Narration im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse bei Bildergeschichten

Natalia Gagarina

2.3.1 Entwicklung der linguistischen und diagnostischen Erzählforschung

„Wir sind als Spezies süchtig nach Geschichten. Selbst wenn der Körper einschläft, bleibt der Geist die ganze Nacht wach und erzählt sich Geschichten" (Gottschall 2012). In der Tat findet sich das mündliche wie schriftliche Erzählen überall im Alltag – vom Austausch über Urlaubs- oder Alltagserlebnisse im Freundes- und Bekanntenkreis über das Lesen von Literatur oder Zeitungstexten bis hin zu Filmen und Serien oder auch Computerspielen. Täglich begegnen uns dadurch unterschiedliche Erzählgenres, wie autobiografische/persönliche, fiktive, deskriptive Geschichten, Recasts usw. Jede Art von Erzählung trägt zu der Art und Weise bei, wie wir Erlebnisse, Erfahrungen und Informationen vermitteln und verstehen. Die unterschiedlichen Formen von Erzählungen und Erzählfähigkeiten sind Gegenstand zahlreicher, teils interdisziplinärer Studien, die entweder narrativ orientiert oder bildgestützt sein können und eine breite Spannweite von Themen, Methoden und Stimuli umfassen; sie untersuchen insbesondere die Produktion und das Verständnis in unterschiedlichen Genres wie z. B. Erzählungen persönlicher Erlebnisse oder Comics.

16 Hiermit ist das schreibdidaktische Potenzial von sog. Textprozeduren (Feilke 2014) angesprochen.

Für die Untersuchung narrativer Fähigkeiten waren zunächst bildgestützte Narrationen wegweisend, wie sie in klassischen Tests und Aufgaben verwendet werden. Beispiele hierfür sind *Frog, where are you?* (Mayer 1969; Berman/Slobin 1994), *Cat* (Hickmann 2003) und *Fox* (Gülzow/Gagarina 2007), später auch Testinstrumente wie *Renfrew Bus Story* (Cowley/Glasgow 1994), der *Test of Narrative Language* (TNL-2; Gillam/Pearson 2004), das *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI; Schneider/Hayward/Dubé 2005) oder das *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger* (HAVAS 5; Reich/Roth 2004). Diese Arbeiten haben maßgeblich dazu beigetragen, bildgestützte theoretisch-linguistische Narrativansätze zu etablieren.

Später erweiterte sich das Feld, um Erzählungen persönlicher Ereignisse (sogenannte Accounts) einzubeziehen, wie etwa in *Global Tales* (Westerveld et al. 2022). Hierbei spielen auch Konzepte wie narrative Identität und Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle (Reese et al. 2017; Goodson et al. 2016). Zusätzlich wurde das Verständnis visueller Narrationen, bspw. in Comics, erforscht (Cohn 2020; Cohn/Foulsham 2022). Dies führte zu weiteren Ansätzen zu den Analysen von Erzählungen (Herman/Vervaeck 2019). Die Untersuchungen der Erzählungen von Jugendlichen wurden bspw. verwendet, um die Inferenzen und das kritische Denken zu erforschen. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Jugendliche Schwierigkeiten haben, inferenzielle Ausdrücke zu produzieren und zu begründen. Die Erzählungen wurden als Basis für ein Programm *Philosophie für Jugendliche* verwendet, das helfen soll, kritisches Denken, komplexe Sprache und Diskursfähigkeiten gezielt zu fördern (Nippold/Marr 2021). Diese Entwicklung zeigt die zentrale Rolle, die fiktive und persönliche Erzählungen in der Erforschung von Erzählfähigkeiten spielen.

Wie bereits dargelegt, umfasst die Narrationsforschung ein breites Spektrum mit unterschiedlichen Perspektiven unter Beteiligung mehrerer Disziplinen. In diesem Teilkapitel ist es nicht möglich, das gesamte Spektrum der Forschung im Detail zu betrachten. Daher werden nur neuere Studien berücksichtigt, die das Erzählen aus theoretisch-linguistischer Perspektive untersuchen. Insbesondere werden ausgewählte aktuelle Forschungsergebnisse zum Erwerb makrostruktureller narrativer Fähigkeiten im Zusammenhang mit bildgestützten Erzählungen bei monolingualen und mehrsprachigen Vorschul- und Grundschulkindern thematisiert. Eingegangen wird auch auf die Entwicklung von Erzählfähigkeiten, die durch unterschiedliche Instrumente erforscht wurde.

Erzählen, das auf Bildergeschichten basiert, setzt die Fähigkeit voraus, visuelle Stimuli (Reize) oder bildliche Darstellungen von Inhalten in kohärente und strukturierte mündliche oder schriftliche Erzählungen zu übersetzen. Dies umfasst das Erkennen und Verstehen einzelner Bestandteile einer Bildergeschichte sowie das Begreifen eines sinnvollen Zusammenhangs zwischen den Bildern und deren zeitlich-kausaler Verknüpfung. Meines Wissens gibt es nur wenige theoretisch-linguistische validierte Tools, die standardisierte visuelle Stimuli enthalten und somit eine standardisierte Bewertung mündlich erzählter Texte ermöglichen. Darüber hinaus wurden sie überwiegend für englischsprachige Kinder entwickelt (s. den Forschungsüberblick oben; Cowley/Glasgow 1994; Gillam/Pearson 2004; Schneider/Dubé/Hayward 2005; Winters et al. 2022).

Zwei Verfahren zur Untersuchung von Erzählfähigkeiten (Reich/Roth 2007; Quasthoff et al. 2011) sind dezidiert für deutschsprachige Kinder entwickelt worden; diese Instrumente sind allerdings kultur- und sprachspezifisch konzipiert, wobei Quasthoff et al. (2011) nicht bildbasiert ist. Ein Instrument, das sprach- und kulturübergreifend einsetzbar ist, liegt mit der Testbatterie *Language Impairment Testing in Multilingual Setting* (LITMUS; Armon-Lotem/de Jong/Meir 2015) vor, zu der das Subset *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (LITMUS – MAIN, im Folgenden MAIN, Gagarina et al. 2012, 2019) gehört, das an über 100 Sprachen adaptiert ist (s. dazu Abschnitt 2.3.3).

2.3.2 Entwicklung von Erzählfähigkeiten bei mono- und bilingualen Kindern

Zahlreiche Studien zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten mithilfe von Bildergeschichten haben die von Stein und Glenn (1979) entwickelte Story Grammar operationalisiert, um die Makrostruktur bei ein- und mehrsprachigen Kindern sowie im Kontext von Sprachentwicklungsstörungen zu untersuchen (s. dazu die Darstellung von Lindgren in Teilkapitel 2.1). Makrostruktur bezeichnet die hierarchische Organisation eines narrativen Textes auf globaler Ebene und umfasst insbesondere episodische Strukturen und Komponenten der Story Grammar (Mandler 1979; Stein/Glenn 1979; Heilmann et al. 2010). Das zugrunde liegende Sieben-Komponenten-Modell sowie davon abgeleitete Varianten mit unterschiedlicher Auswahl der Bestandteile kamen dabei über mehrere Jahrzehnte hinweg in Studien zu (bilderbasierten) Erzählfähigkeiten bei Kindern mit typischer Entwicklung und Sprachentwicklungsstörungen zum Einsatz (u. a. Berman/Slobin 1994; Boudreau/Chapman 2000; Cleave et al. 2010; Fiestas/Peña 2004; Gutiérrez-Clellen/Simon-Cereijido/Wagner 2008; Gutiérrez-Clellen/Simon-Cereijido/Leone 2009; Iluz-Cohen/Walters 2012; Pearson 2001, 2002; Peterson/McCabe 1983; Simon-Cereijido/Gutiérrez-Clellen 2009; Stein/Policastro 1984; Uccelli/Páez 2007). Zudem diente es als Grundlage für die Entwicklung eines zusammengesetzten narrativen Scores zur Bewertung von Erzählungen (Pearson 2002). Da die Identifikation der Komponenten nicht immer eindeutig möglich war und die Studien unterschiedliche Bildstimuli sowie variierende Bezeichnungen und Analyseansätze verwendeten, lassen sich die Ergebnisse zur Entwicklung von Erzählfähigkeiten nur bedingt vergleichen (vgl. Lindgren in Teilkapitel 2.1).

Berman und Slobin (1994) analysierten anhand der Bildergeschichte *Frog, where are you?* (Mayer 1969) die Entwicklung episodischer Komponenten innerhalb der Makrostruktur bei Kindern mit typischer sprachlicher Entwicklung in vier Altersgruppen (3-, 4-, 5- und 9-Jährige) sowie bei Erwachsenen in zwölf verschiedenen Sprachen (s. auch Trabasso/Rodkin 1994). Sie stellten fest, dass etwa 50 % der 4-Jährigen, aber über 90 % der 9-Jährigen mentale Zustände als auslösende Ereignisse einbezogen. Zudem zeigten sich altersabhängige Unterschiede in der Häufigkeit der Produktion zentraler Handlungselemente: 4-Jährige produzierten diese fünfmal häufiger als 3-Jährige, 9-Jährige etwa doppelt so häufig wie 5-Jährige (Berman/Slobin 1994, S. 49).

Trabasso und Rodkin (1994) analysierten die Realisierung von Ziel, Versuch und Ergebnis in englischen Erzählungen und entdeckten den größten Anstieg zwischen 4 und 5 Jahren, gefolgt von einer langsameren Entwicklung bis zum Alter von 9 Jah-

ren. Insbesondere argumentierten die Autoren, dass Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren vom isolierten Benennen einzelner Elemente der episodischen Struktur zum Verstehen und zur Produktion von Ziel, Versuch und Ergebnis übergingen, wodurch sie im Alter von 5 Jahren in der Lage waren, die höchste Komplexitätsstufe der Makrostruktur zu erreichen (s. a. Trabasso/Nickels 1992). Verhoeven (1993) konnte in einer Studie mit Kindern im Alter von 4 bis 10 Jahren zeigen, dass ab einem Alter von etwa 6 bis 7 Jahren komplexere Erzählungen mit klaren Handlungssträngen formuliert werden können.

Da die Erzählfähigkeiten als ein entscheidender Faktor für die Sprachentwicklung und die Fähigkeit zur Kommunikation betrachtet werden, sind die oben dargestellten Ergebnisse nicht nur für das Verständnis der narrativen Entwicklung von entscheidender Bedeutung, sondern auch für Diagnostik und Förderung in der pädagogischen Praxis, insbesondere in Bezug auf Kinder mit besonderen sprachlichen Herausforderungen.

Im Gegensatz zu den zahlreichen Studien zum einsprachigen Erwerb von Erzählfähigkeiten für die Produktion kohärenter Texte (z. B. Berman/Slobin 1994; Peterson/McCabe 1983; Verhoeven 1993) wurde der zweisprachige Erwerb bis in die letzten Dekaden in geringerem Maße und nur für eine begrenzte Anzahl von Sprachpaaren untersucht, darunter Englisch als Umgebungssprache in Kombination mit Spanisch, Hebräisch, Mandarin oder Kantonesisch als Herkunftssprachen (Chan et al. 2017; Fiestas/Peña 2004; Gutiérrez-Clellen/Simon-Cerijido/Wagner 2008; Iluz-Cohen/Walters 2012; Pearson 2002; Uccelli/Páez 2007). Für weitere untersuchte Sprachpaare vgl. Gagarina et al. (2015; 2016)[17].

Die Studien, die vergleichbare Methoden der Datenerhebung und -auswertung anwenden, berichten von der ausgeprägten Entwicklung der Komponenten der Story Grammar zwischen dem 5. und 6. Lebensjahr bei spanisch-englischen (Pearson 2002; Uccelli/Páez 2007) und englisch-schwedischen Zweisprachlern (Bohnacker 2016). Gagarina (2016b) fand außerdem signifikante Verbesserungen in der Makrostruktur bei zweisprachigen deutsch-russischen Kindern im Alter von 3;9 und 7;0 Jahren. Maviş, Tunçer und Gagarina (2016) berichteten über einen signifikanten Zuwachs von Story Complexity nur für Türkisch bei bilingualen türkisch-deutschen Zweisprachigen im Alter zwischen viereinhalb und fünfeinhalb Jahren (aber nicht für jüngere Kinder vor viereinhalb Jahren).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es für verschiedene Sprachen zahlreiche Belege dafür gibt, dass Kinder ab dem 4. Lebensjahr einen erheblichen Entwicklungsschub in ihren Fähigkeiten zur Produktion von Erzähltexten durchlaufen. Somit kann das Alter von 4 Jahren als Beginn einer sensiblen Periode bezeichnet werden, in der sich der Schwerpunkt des Spracherwerbs auf den Diskursbereich verlagert (zur „Verlagerung der Erwerbsaufmerksamkeit" s. Gagarina/Voeikova 2009).

17 Sonderhefte *Applied Psycholinguistics 2016:* Narrative abilities in bilingual children, *Linguistic Approaches to Bilingualism 2022:* Storytelling in bilingual children: How organization of narratives is (not) affected by linguistic skills and environmental factors *First Language 2022:* Children's acquisition of referentiality in narratives and various ZAS Papers in Linguistics (2012, 2019, 2023) sowie *Logos 2021/2*.

2.3.3 Erzählfähigkeiten basierend auf Bildergeschichten am Beispiel von MAIN

Theoretischer Rahmen

Im Folgenden werden Erzählfähigkeiten erörtert, die mit Bildergeschichten elizitiert werden. Als Fallbeispiel dient hierbei MAIN. Zu Beginn erfolgt eine Beschreibung dieses theoriebasierten Instruments. Die Entwicklung der dem Instrument zugrunde liegenden Theorie wurde im Rahmen des Projekts *EU COST Action IS0804 Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* vorangetrieben. In dem Projekt wurde ein multidimensionales Modell der Erzählgrammatik (basierend auf der Idee der Komponenten der traditionellen Story-Grammar-Theorie) entwickelt, das ein Erzählungsschema sowohl quantitativ als auch qualitativ evaluiert. Dieses Modell beruht auf der Annahme, dass Erzählungen aus Episoden bestehen, die ihrerseits fünf Komponenten enthalten. Sie sind im Folgenden aufgeführt:

1. psychische und physische (d. h. innere) Zustände und Gedanken der Protagonistin oder des Protagonisten (Internal States) als auslösendes Ereignis
2. ein Ziel (Goal) als die Absicht der Protagonistin oder des Protagonisten, sich mit dem auslösenden Ereignis auseinanderzusetzen
3. ein Versuch (Attempt) als die unternommene Handlung, um das Ziel zu erreichen
4. ein Ergebnis (Outcome) folgt auf den Versuch und ist kausal mit ihm verbunden (wobei Ergebnisse sowohl positiv als auch negativ sein können)
5. psychische und physische Zustände und Gedanken der Protagonistin oder des Protagonisten (Internal States) als Reaktion auf das Ergebnis der Handlung

Diese Komponenten einer Bildergeschichte können zwei großen Kategorien zugeordnet werden, faktischen (Attempt, Outcome) und implizierten (Goal, Internal States). Faktische oder direkt ‚sichtbare' Bestandteile stellen Handlungen der Protagonist:innen und ihre Ergebnisse dar, wie in Abbildung 5: *Ein Hund springt* (Bild 2) oder *Der Hund nimmt Würstchen aus der Tüte und frisst sie* (Bilder 5 bzw. 6). Diese Bestandteile sind kognitiv ‚leicht', da es um das Erkennen und Benennen einer bildlichen Darstellung geht: Ich beschreibe das, was direkt abgebildet ist, z. B. Personen/Gegenstände, Bewegungen oder Handlungen. Implizierte Bestandteile hingegen sind nicht direkt abbildbar und müssen von den visuellen Stimuli ‚abgeleitet' oder ‚geahnt' werden (z. B. *Ein Hund möchte eine Maus fangen, die sich unter eine Baumwurzel flüchtet* (Bilder 1 und 2) oder *Der Hund stößt sich den Kopf, aber dann freut er sich* (Bilder 3 bis 6). Noch einmal komplexer ist es, unterschiedliche Handlungsstränge zu verknüpfen, z. B. *Der Junge stellt seine Einkaufstasche ab, weil ihm sein Ballon aus der Hand geflogen ist, und merkt nicht, dass der Hund sich hinter seinem Rücken an den Würsten zu schaffen macht* (Bilder 3 bis 6). Diese Aspekte der intendierten Erzählung sind nicht direkt erkennbar, sondern ‚verbergen' sich hinter den dargestellten Situationen – ihre Verbalisierung regt folglich Aspekte der Kognition im Zusammenhang mit der Theory of Mind an.

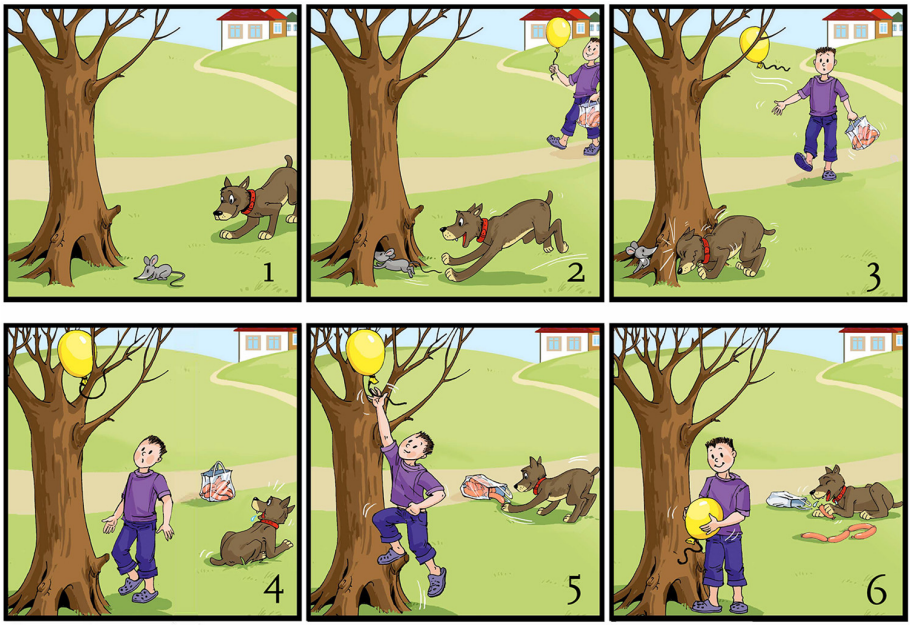


Abbildung 5: Dog-Geschichte in kleinerem Format (Originalgröße: 9 × 9 cm) aus MAIN (Gagarina et al. 2012, 2019; s. Abschnitt 2.3.5)

Gutes Erzählen einer Bildergeschichte erfordert also sowohl die kognitive Fähigkeit, narrative (aus faktischen und impliziten Bestandteilen bestehende) Strukturen zu erkennen und sinnvoll zu verbinden, als auch sprachliche Fähigkeiten, um diese Inhalte zu beschreiben, wobei der Erzähler bzw. die Erzählerin aus den visuellen Reizen eine eigene kohärente Geschichte entwickelt.

Auf der makrostrukturellen Ebene, um die es in dem vorliegenden Kapitel geht, bzw. der universellen Higher-Order Organization narrativer Texte (Heilmann et al. 2010) manifestiert sich die sinnvolle zeitlich-kausale Ordnung der Erzählung. Sie gliedert sich in kleinere Einheiten, die sogenannten Episoden, die wiederum aus Komponenten aufgebaut sind. In der Story-Grammar-Theorie wird diese Organisation als Erzählgrammatik oder Erzählungsschema bezeichnet (Mandler 1979; Stein/Glenn 1979) (vgl. Lindgren in Teilkapitel 2.1).

Das MAIN-Modell[18] diente als Basis für die Erarbeitung von Bildstimuli, die in Abbildung 5 dargestellt sind. Die drei Kernkomponenten, die in diesem Modell eine Episode bilden, sind Ziel, Versuch und Ergebnis. In Abbildung 5 ist auf den ersten drei Bildern, die zusammen eine Episode ergeben, je eine Komponente dargestellt: Bild 1 = Ziel, Bild 2 = Versuch, Bild 3 = Ergebnis (für die schriftliche Beschreibung s. Beispiel 1).

18 Das Modell erlaubt eine quantitative und qualitative Analyse einer Erzählung, die aus faktischen und implizierten Komponenten besteht. Dieses Modell diente als theoretische Grundlage zur Entwicklung des *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN, Gagarina 2012; Gagarina et al. 2019). MAIN wurde so konzipiert, dass jede der oben genannten Komponenten dreimal pro Erzählung vorkommt, da jede Erzählung aus drei Episoden besteht. Zusätzlich kann eine Setting-Komponente auftreten. Das Setting bezeichnet den Hinweis auf Zeit und Ort und steht außerhalb der Episoden.

Zu den Komponenten einer Episode gehören auch periphere Komponenten, die impliziert sind und auf die psychischen und physischen Zustände und Gedanken der Protagonist:innen referieren, nämlich innere Zustände (Internal States). Sie befinden sich am Rande der Episode und der Makrostruktur. Diese zwei Typen von inneren Zuständen lassen sich in zwei Subtypen unterscheiden: einerseits als auslösendes Ereignis, das die Handlung der Geschichte in Gang setzt, und andererseits als Reaktion, die beschreibt, was die Hauptfigur infolge einer Handlung empfindet oder was sie darüber denkt. Diese ‚versteckten' Komponenten sind schwer darzustellen und erfordern, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, ein hohes Maß an kognitiver Anstrengung, um sprachlich produziert zu werden.

In dem Modell bestimmt die Umsetzung der Kernkomponenten Ziel, Versuch und Ergebnis während einer Erzählung oder Nacherzählung den quantitativen Aspekt der Makrostruktur; er wird als Story Structure bezeichnet. In MAIN enthält jede Bildgeschichte drei Episoden, die je aus fünf Komponenten (drei Kern- und zwei peripheren Komponenten) bestehen. Zählt man die produzierten Komponenten zusammen, zeigt diese Zahl den quantitativen Wert der Story Structure.

Die Art der Kombination der Kernkomponenten einer Episode – Ziel, Versuch und Ergebnis – repräsentiert den qualitativen Teil der Makrostruktur und spiegelt die Komplexität der Erzählung (Story/Episodic Complexity) wider. Die Internal State Terms ermöglichen es zu erkennen, ob und wie eine Versuchsperson die psychischen und physischen Zustände der Protagonist:innen wahrnimmt oder verbalisiert.

Das Modell ist in MAIN mit vier vergleichbaren Bildergeschichten umgesetzt: *Cat, Dog, Baby Birds* und *Baby Goats*. Zur Illustration folgt ein Textbeispiel, das die makrostrukturelle Organisation der *Dog*-Geschichte aus MAIN (s. Abbildung 5) zeigt. Die Story-Structure-Komponenten und Internal State Terms sind wie folgt markiert: Ziel, Versuch, Ergebnis, Internal State Terms. Demnach stellt z. B. das Fangenwollen (Bilder 1/2) das Ziel des Hundes, das Hinterherspringen (Bilder 1/2) den Versuch, und das Wegrennen der Maus (Bilder 3/4) das Ergebnis dar. Internal State Terms sind in diesem Kontext *verspielter, sah, fröhlicher, beobachtete*.

Beispiel 1

Bilder 1/2: *Es war einmal ein verspielter Hund, der eine kleine Maus vor einem Baum sitzen sah. Er sprang ihr hinterher, weil er das Tier fangen wollte. Währenddessen kam ein fröhlicher Junge mit einer Tasche und einem Luftballon vom Einkaufen zurück. Er beobachtete, wie der Hund die Maus jagte.*

Bilder 3/4: *Doch die kleine Maus rannte schnell weg und der Hund knallte gegen den Baum. Er tat sich weh und war sehr enttäuscht. Der Junge erschrak so sehr, dass ihm der Luftballon aus den Händen glitt. Als der Ballon in den Baum flog, rief er: „Oh je, da fliegt mein Ballon!". Er war traurig und wollte seinen Ballon zurück holen. Währenddessen bemerkte der Hund die Einkaufstasche mit den Würstchen und dachte: „Mmh, die Würstchen will ich haben."*

Bilder 5/6: *So begann der Junge seinen Ballon vom Baum herunter zu holen. Er bemerkte nicht, dass der Hund sich ein Würstchen aus der Tüte stahl. Am Ende war der Hund sehr zufrieden und fraß das leckere Würstchen. Der Junge war glücklich, dass er seinen Ballon wieder hatte.*

Analyse der Erzählungen

Solche Erzählungen bzw. Makrostrukturen können auf zwei Ebenen bzw. Dimensionen analysiert werden: hinsichtlich der Zahl der Komponenten der Geschichtsstruktur (Story Structure) oder hinsichtlich der Komplexität der Episode (Story Complexity). Das MAIN sieht vor, die quantitative Analyse aller in der Geschichte produzierten Komponenten vorzunehmen, s. Beispiel 1, sowie die qualitative Analyse (Story Complexity) vorzunehmen.

Verständnisfragen zu den Zielen und inneren Zuständen der Hauptprotagonist:innen vervollständigen den Erhebungsprozess. Die anschließende Auswertung und Analyse der produzierten Erzählungen berücksichtigt die genannten Dimensionen der Makrostruktur sowie die Anzahl der korrekten Antworten im Verständnisbereich.

Die folgende Auswertung und Analyse der produzierten Erzählungen beziehen sich auf die drei oben genannten Dimensionen der Makrostruktur:

- Story Structure: Die Quantität einer Erzählung wird durch die maximale Punktzahl 17 (drei Episoden je fünf Komponenten plus zwei Punkte für Setting: Ort und Zeit der Geschichte) evaluiert.
- Story Complexity: Die Qualität einer Erzählung wird durch die Kombination der Komponenten oder eine vollständige Episode (Internal State Terms/Ziel, Versuch, Ergebnis) evaluiert.
- Internal State Terms werden zusätzlich durch ihre vom Kind produzierte Gesamtanzahl gewertet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die drei Kernteile des MAIN-Schemas durch zentrale (mentale oder physische) Aktivitäten der Hauptakteur:innen repräsentiert werden: das Erkennen eines ‚Problems', die zur Lösung des Problems und zum Erreichen des Ziels notwendigen Handlungen und schließlich das Ergebnis der Handlungen des Protagonisten bzw. der Protagonistin, begleitet von den entsprechenden mentalen Zuständen. Die Anzahl und Kombination der ausgedrückten Komponenten bestimmt die Erzählstruktur (Story Structure) bzw. die Erzählkomplexität (Story Complexity), d. h. den quantitativen und qualitativen Grad der Makrostruktur. Insgesamt ermöglichen Story Structure und Story Complexity zusammen mit dem Ausdruck der Internal States eine eingehendere Bewertung der narrativen Makrostruktur, in der mentale Zustände Informationen über die Fähigkeiten von Kindern liefern, Schlussfolgerungen zu ziehen und die Absichten anderer Personen zu verstehen (vgl. Theory of Mind) (Nippold/Ward-Lonergan/Fanning 2005; Westby 2005). Die Fähigkeit, eine wohlgeformte Erzählung zu produzieren, kann also eingeschätzt werden, wenn die drei oben erwähnten Dimensionen der Erzählung beurteilt werden.

Ergebnisse

Die auf dieser Theorie basierenden visuellen Stimuli bzw. Bildergeschichten wurden bereits in mehreren Studien verwendet, um Erzählproduktion und Erzählverständnis (das letzte durch die Verständnisfragen, s. Bohnacker/Gagarina 2022) zu elizitieren. Die ersten Ergebnisse stammen aus einer Pilotierung mit 267 einsprachigen Kindern mit typischer Sprachentwicklung und mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (Gagarina 2012). Drei Jahre später (Gagarina 2015) wurden Ergebnisse zu den Erzählungen von 569 Kindern (267 einsprachigen und 302 mehrsprachigen) im Alter von 43 bis 109 Monaten (d. h. 3;7 bis 9;1 Jahre) veröffentlicht. Dazu gehörten 185 einsprachige Kinder mit typischer Entwicklung und 82 einsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sowie 285 mehrsprachige Kinder mit typischer Entwicklung und 17 mehrsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörung. Insgesamt waren 17 Sprachen vertreten: Afrikaans, Albanisch, Kroatisch, zypriotisches Griechisch, Niederländisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Deutsch, Griechisch, Hebräisch, Italienisch, Litauisch, Russisch, Schwedisch und Türkisch.

Bei den mehrsprachigen Kindern, die in zwei Sprachen erzählten, traten 14 verschiedene Sprachpaare auf. Diese ersten Ergebnisse zeigten, dass die Zahl der Komponenten in der Erzählstruktur mit dem Alter steigt, z. B. von 4 bis 5 Punkten (von 17) im Alter von 5;5 Jahren auf 9 bis 10 Punkte im Alter von 9;1 Jahren. Darüber hinaus erreichten einsprachige Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen deutlich niedrigere Punktzahlen bei der Erzählstruktur wie auch bei der Komplexität als Kinder ohne Sprachentwicklungsstörungen im gleichen Alter.

Mehrsprachige Kinder schnitten ähnlich gut ab wie einsprachige Altersgenossen und erzielten in beiden Sprachen hohe Punktzahlen in der Erzählstruktur, selbst wenn ihre Eltern berichteten, dass eine der Sprachen schwächer entwickelt sei. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass das Instrument möglicherweise weniger voreingenommen gegenüber mehrsprachigen Kindern ist als normierte Sprachtests, wie z. B. der *Test on Narrative Language* (Gillam/Pearson 2004). Ähnliche Punktzahlen in beiden Sprachen unterstützen die Annahme, dass Fähigkeiten auf der Makrostrukturebene über die spezifischen Merkmale einer Sprache hinausgehen (Berman/Slobin 1994). In 10 von 14 mehrsprachigen Gruppen lagen die Punktzahlen zwischen der L1 und L2 höchstens einen Punkt auseinander. Sollte sich dies in weiteren Studien bestätigen, könnte es darauf hindeuten, dass das Verständnis von Erzählungen sowie einige Komponenten der Makrostruktur von Erzählungen wahrscheinlich nicht sprachspezifisch, sondern universell sind. Spezifische Studien zu einzelnen Sprachen finden sich in den Special Issues *Applied Psycholinguistics 2016, First Language 2022* und *Linguistic Approaches to Bilingualism 2022*.

Das MAIN-Verfahren wurde auch mit 69 monolingualen Erwachsenen in den drei Sprachen Deutsch, Russisch und Schwedisch durchgeführt (Gagarina/Bohnacker/Lindgren 2019). Die Ergebnisse zur Story Structure waren dabei für alle drei Sprachen ähnlich und zeigten bei Erwachsenen elf bis zwölf Komponenten pro Geschichte.

Die Ergebnisse zur Entwicklung von Erzählungen, die durch MAIN-Bildergeschichten elizitiert wurden, können auf folgende Weise gruppiert werden:

a) vergleichende Studien zu monolingualen und bilingualen Kindern: Altman et al. (2016) analysieren die Makro- und Mikrostruktur in den Erzählungen von zweisprachigen Vorschulkindern und geben Einblicke in die Unterschiede in der Erzählweise im Vergleich zu monolingualen Kindern. Fichman und Altman (2019) vergleichen die referenzielle Kohäsion in den Erzählungen von bilingualen und monolingualen Kindern und zeigen, wie sich die Kohärenz der Erzählungen in beiden Gruppen unterscheidet. Bohnacker (2016) vergleicht die narrative Produktion in Englisch und Schwedisch bei bilingualen Vorschulkindern und analysiert, wie die Sprachmodalität die Erzählstruktur beeinflusst. Ebenso vergleichen Kunnari, Välimaa und Laukkanen-Nevala (2016) die Makrostruktur in den Erzählungen von monolingualen finnischen und bilingualen finnisch-schwedischen Kindern, um die Unterschiede in der Erzählweise zwischen den Gruppen zu verstehen.
b) Untersuchungen der narrativen Entwicklung, die den Einfluss von Hintergrundfaktoren und Sprachkompetenzen berücksichtigen: Spätere Studien konzentrieren sich auf den Einfluss von Sprachkompetenzen und sozioökonomischem Status auf die narrativen Fähigkeiten von Kindern. Lindgren, Tselekidou und Gagarina (2023) präsentieren eine systematische Übersicht, die nicht nur Altersunterschiede und Vergleiche zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern behandelt, sondern auch zwischen typischer Entwicklung und Entwicklungsstörungen. Sie erläutern zudem die verschiedenen Faktoren, die die narrativen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern beeinflussen, und beleuchten, wie Sprachkompetenzen und sozioökonomische Faktoren die Erzählstruktur und das Erzählverständnis prägen können.
c) vergleichende Studien zwischen monolingualen und bilingualen Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und mit typischer Entwicklung: Andreou und Lemoni (2020) bieten eine systematische Übersicht über die narrativen Fähigkeiten von Kindern mit Entwicklungsstörungen und untersuchen, wie sich diese im Vergleich zu Kindern mit typischer Entwicklung darstellen. Blom und Boerma (2016) erforschen, warum Kinder mit Sprachstörungen besonders Schwierigkeiten mit der narrativen Makrostruktur haben und welche spezifischen Herausforderungen hier bestehen (s. auch Studien zu Aphasie, Autismus, Down Syndrome auf https://main.leibniz-zas.de/en/research/publications/).
d) methodologisch orientierte Studien, die den Einfluss von Erhebungsmethode (Erzählen, Nacherzählen) untersuchen: In ihrer Übersicht betonen Lindgren, Tselekidou und Gagarina (2023) den Einfluss der Erhebungsmethode auf die Erzählstruktur und das Verständnis. Sie heben hervor, wie unterschiedliche Erhebungsmethoden, wie Erzählen oder Nacherzählen, zu variierenden Ergebnissen in der Analyse von Erzählfähigkeiten führen können, was die Interpretation der narrativen Entwicklung beeinflusst.

e) Schließlich wurden in zwei Special Issues MAIN-Bildergeschichten verwendet, um (i) die referenziellen Ausdrücke in bildbasierten Erzählungen von Kindern im Alter von 4–11 Jahren mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen in verschiedenen Sprachen und Sprachkombinationen zu untersuchen (*First Language 2022*) und (ii) die übergreifende Frage zu beantworten, wie unterschiedliche sprachliche, kognitive Ressourcen sowie die Hintergrundfaktoren, über die Kinder verfügen, mit verschiedenen Dimensionen der Makrostruktur interagieren (*Linguistic Approaches to Bilingualism 2022*). In den letzten Sonderheften wurden in fünf Studien insgesamt 285 bilinguale Kinder im Alter von 4 bis 11;9 Jahren untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erzählorganisation auf allgemeinen kognitiven Prozessen beruhen (können); speziell Story Complexity kann zwischen den beiden Sprachen von Bilingualen übertragen werden. Die Frage, wie genau der soziale Hintergrund, frühe Sprachkompetenzen und andere Hintergrundfaktoren die Erzählfähigkeiten beeinflussen bzw. vorhersagen, hat noch keine übereinstimmende Antwort gefunden und bleibt ein Forschungsdesiderat.

2.3.4 Erzählfähigkeiten als Prädiktoren für frühe Literacy

Erzählfähigkeiten beginnen sich, wie oben gezeigt wurde, im Vorschulalter zu entwickeln. Sie sind starke Prädiktoren für die Leseentwicklung von Kindern und spielen daher eine entscheidende Rolle beim Verständnis von Schulstoff. Das macht sie zu einem wesentlichen Faktor für den schulischen Erfolg (Bishop/Edmundson 1987; Bliss/McCabe/Miranda 1998; Gutiérrez-Clellen 2002; Hayward/Schneider 2000; McCabe 1996; McCabe/Rollins, 1994; Norris/Bruning 1988; Swanson et al. 2005; Torrance/Olson 1984; Wallach 2008). Da Erzählfähigkeiten eine so wichtige Rolle in der allgemeinen kindlichen Entwicklung spielen, wurden sie als diagnostisches Mittel zur Erkennung früher Sprachentwicklungsstörungen sowohl bei einsprachigen (Hayward/Schneider 2000; Ringmann/Siegmüller 2013; Schneider/Hayward/Dubé 2006; Skerra/Adani/Gagarina 2013) als auch bei zweisprachigen Kindern (Iluz-Cohen/Walters 2012; Tsimpli/Peristeri/Andreou 2016) verwendet.

Darüber hinaus zeigen einige Studien, dass Fördermaßnahmen wie Scaffolding-Techniken und Interventionen nicht nur diese Fähigkeiten verbessern, wenn sie unzureichend oder beeinträchtigt sind, sondern auch Übertragungseffekte erzielen können: Einige wenige ältere Studien zeigten, dass das direkte Lehren von Erzählfähigkeiten das Verständnis und die Produktion mündlicher Erzählungen verbessert (Davies/Shanks/Davies 2004) und möglicherweise auch das Leseverständnis fördert (Hayward/Schneider 2000; Swanson et al. 2005). Reese et al. (2017) zeigten bspw., dass „die Qualität der Erzählungen von 7-jährigen Kindern ihre Lesefähigkeit gleichzeitig und ein Jahr später vorhersagte, selbst nach Berücksichtigung ihres rezeptiven Wortschatzes und früher Dekodierungsfähigkeiten“ (Reese et al. 2017: 627; s. a. Kaderavek/Sulzby (2000) für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen). Andere Studien haben gezeigt, dass Kinder mit Leseschwierigkeiten im Alter von 8 bis 9 Jahren ihre mündliche Erzählfähigkeit nach einer Förderung signifikant verbessert haben (diese Verbesserung wurde jedoch nicht auf Leseleistungen übertragen, Westerveld/Gillon 2008). Eine Langzeitstudie zu Kin-

dern mit Sprachentwicklungsstörungen ergab zudem enge Zusammenhänge zwischen Makrostruktur und Dekodierung sowie Leseverständnis (Wellman et al. 2011).

Studien zu bilingualen Kindern sind bislang begrenzt. Miller et al. (2006) fanden, dass mündliche Erzählungen die Leistungen im Wortlesen und im Leseverständnis bei Spanisch-Englisch bilingualen Kindern vorhersagten. Uchikoshi, Yang und Liu (2018) berichteten zudem einen kleinen, aber signifikanten Einfluss narrativer Fähigkeiten auf das englische Leseverständnis sowohl bei Spanisch- als auch bei Kantonesisch-Englisch bilingualen Kindern – selbst unter Kontrolle von Dekodierung und Wortschatz. Aktuelle Befunde von Huang et al. (2021) belegen, dass Mikrostrukturmerkmale sowohl in der Erstsprache als auch in Englisch die englischen Dekodier- und Leseverständnisfähigkeiten stark vorhersagten, was auf einen cross-linguistischen Transfer hindeutet.

Forschung zum Lesen im Deutschen konzentriert sich bislang vorwiegend auf den Wortschatz und phonologische Bewusstheit als zentralen Prädiktor für Literalität bei Mehrsprachigen (z. B. Limbird et al. 2014; Czapka/Topaj/Gagarina 2023). Gleichzeitig weisen Studien zu narrativen Interventionen bei bilingualen Kindern mit Zweitsprache Deutsch auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Untersuchung der Verbindung zwischen narrativen Fähigkeiten und Leseerfolg hin (z. B. Barwasser/Lenz/Grünke 2021). Eine Ausweitung der Forschung auf spezifische Prädiktoren des frühen Leseerfolgs erscheint daher essenziell, um langfristige Defizite durch mangelnde Lesekompetenz zu reduzieren (Hulme/Snowling 2016). Da narrative Sprache als valider Indikator bilingualer Sprachkompetenzen gilt (Pearson 2002), sollte sie in die frühe Diagnostik von Literacy integriert werden. Dies bedeutet, dass die frühe Erkennung unzureichender narrativer Produktion und unzureichenden Verständnisses sowie die Unterstützung bei der Entwicklung der Erzählfähigkeiten Schlüsselvoraussetzungen für eine erfolgreiche Bildung sind.

2.3.5 Zusammenfassung

Die Entwicklung narrativer bildgestützter Fähigkeiten ist ein wichtiger Teil des Spracherwerbs und des kognitiven Wachstums. Diese Fähigkeiten entstehen durch eine Kombination von sprachlichen, kognitiven und sozialen Prozessen, die Kinder dazu befähigen, Erfahrungen wahrzunehmen, zu strukturieren und zu kommunizieren. Bildergeschichten spielen dabei eine zentrale Rolle als unterstützendes Werkzeug. Sie sind eine visuelle Grundlage, die Kindern hilft, ihre Sprache und ihre Erzählfähigkeiten zu entwickeln. Sie regen die Fantasie an und unterstützen das Erinnern und Erzählen von Ereignissen in einer sinnvollen Reihenfolge. Sie helfen, die (narrativen) Zusammenhänge (Ziel, Versuch, Ergebnis, mentale Zustände) zu erkennen und zu entwickeln. Sie fördern zudem die Erweiterung des Wortschatzes und die sprachliche Ausdruckskraft. Sie stärken darüber hinaus die kognitiven Fähigkeiten der Problemlösung, Planung und Perspektivübernahme, da Kinder überlegen müssen, was in der Geschichte passiert und wie sie es ausdrücken wollen.

Es ist deswegen auch wichtig, sich sehr früh mit Bildergeschichten auseinanderzusetzen, denn Bilder und bildgestütztes Vorlesen fördern die Entwicklung des ganzen Systems von Sprache und Kognition. „Sprechen Sie über Inhalte und Bilder, und

gehen Sie kreativ mit den Geschichten um", empfiehlt der Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM) in deren Info-Flyerreihe *So geht Mehrsprachigkeit*, die der Information von pädagogischen Fachkräften, Eltern mehrsprachiger Kinder und anderen Interessierten dient und kurz und informativ unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit beleuchtet.

Bildergeschichten stellen ein wertvolles Werkzeug dar, um die Erzählfähigkeiten von Kindern zu elizitieren, zu untersuchen und zu fördern. Kinder werden durch diese visuellen Reize dazu angeregt, die Bilder zu interpretieren und in eine kohärente mündliche oder schriftliche Erzählung mithilfe der vorgegebenen Episoden (Ziele, Handlungen und Ergebnisse dieser Handlungen) zu übertragen. Bildergeschichten dienen dabei als Brücke zwischen Wahrnehmung und Sprache, indem sie Kinder dazu motivieren, das Gesehene sprachlich auszudrücken und die Abfolge von Ereignissen in eine narrative Struktur zu bringen.

2.4 Makrostruktur der Narration im Erwerb: Vergleich der Ergebnisse

Renate Musan

Erzählen ist in Leben wie Forschung wichtig – für die Forschung unter anderem deshalb, weil Erzählungen gut elizitiert werden können, um Sprachverwendung und Sprachentwicklung zu untersuchen. Weil ein vorausgesetztes Modell für Erzählungen ein Raster darstellt, das den Analyseblick in der Forschung steuert, bilden solche Modelle eine zentrale Voraussetzung für Forschung anhand von Erzähltexten. Dies wird ausführlich von Lindgren in Teilkapitel 2.1 dargestellt. Während die Mikrostruktur sich mit der sprachlichen Ebene befasst und damit unter anderem mit referenzieller und relationaler Kohärenz (vgl. Kapitel 3 bzw. 4), geht es in diesem Kapitel zentral um die Makrostruktur von Erzählungen, d. h. um die Themenentfaltung.

Eine Erzählung konstituiert sich bspw. im Gegensatz zu einer Beschreibung wesentlich daraus, dass Handlungen vorgenommen werden. Daraus ergibt sich, dass es mindestens einen mehr oder weniger aktiven Protagonisten geben muss. Unterschieden werden mehrere Typen von Erzählungen: persönliche Erzählungen oder Erlebniserzählungen, fiktive Erzählungen oder Fantasieerzählungen.

Der makrostrukturelle Aufbau von Erzählungen folgt weitgehend bestimmten Mustern, die sich – kognitiv-konzeptuell bedingt – als universelle Muster beobachten lassen, während mikrostrukturelle Eigenschaften von Erzählungen durch ihre Gebundenheit an die sprachliche Realisierung einzelsprachlich unterschiedlich sein können.

Die Makrostruktur einer Erzählung kann aus mehreren kleineren Einheiten, sogenannten Episoden, zusammengesetzt sein, die jeweils aus sogenannten Komponenten bestehen. Dabei unterscheiden sich verschiedene Modelle dahin gehend, welche Komponenten sie konkret ansetzen und wie diese benannt werden (siehe Uhl/Cristante in Teilkapitel 2.2, Lindgren in Teilkapitel 2.1 und Gagarina in Teilkapitel 2.3). Wie Lind-

gren in Teilkapitel 2.1 darstellt, hat die Wahl eines bestimmten Modells als Voraussetzung für Forschungsstudien Konsequenzen dafür, was für Einheiten und Forschungsfragen ins Blickfeld der Forschung fallen und wie konkrete Erzählungen ggf. bewertet werden.

Ein neueres Modell und darauf basierendes sprach- und kulturübergreifendes Analyseinstrument für Erzählungen, das in der neueren Forschung sehr häufig verwendet wird und zu gut vergleichbaren Ergebnissen führt, stellt das *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN, Gagarina 2012; Gagarina et al. 2019) dar. Es verwendet zur Elizitierung von Erzählungen sorgfältig konstruierte Bildergeschichten. Deren besonderer Vorteil liegt darin, dass Bildergeschichten die Erforschung von Erzählkompetenzen auch bei jüngeren Kindern ermöglichen. Nachteile ergeben sich, wie Uhl und Cristante in Teilkapitel 2.2 darstellen, beispielsweise durch die Gefahr, dass die Referenzbezüge in den entstehenden Erzähltexten quasi-deiktisch konstruiert werden.

Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch für drei einflussreiche Modelle der Erzählstruktur, wie die einzelnen Komponenten sich jeweils zueinander verhalten.

Tabelle 7: Vergleichende Übersicht zu ausgewählten Modellen der Erzählstruktur

Labov (1972)	**Stein/Glenn (1979)**	**Gagarina et al. (2019)**
Zusammenfassung Worum ging es?		
Orientierung Einführung von Protagonisten, Zeit, Ort und Geschehnis	Major Setting Einführung von Protagonisten	Setting
	Minor Setting Information zu Ort und Zeit des Erzählungskontexts	
	Einleitendes Ereignis, das dem Protagonisten passiert	Innerer Zustand des Protagonisten als einleitendes Ereignis
Komplizierende Handlung Was ist dann passiert?	Emotionale Reaktion auf das einleitende Ereignis einschließlich Ziel des Protagonisten	Ziel
	Versuch des Protagonisten, um das Ziel zu erreichen	Versuch
Evaluierung Grund des Erzählens		
Resultat Was ist am Ende passiert?	Konsequenz	Resultat
	Reaktion des Protagonisten auf die Konsequenz	Innerer Zustand des Protagonisten als Reaktion auf das Resultat
Koda Signal, dass die Erzählung zum Ende gekommen		

Beim Verfassen von Fantasie- vs. Erlebnisgeschichten stehen Kinder vor unterschiedlichen Herausforderungen. Die Einzelheiten und die Abfolge von Teilereignissen in Erlebnisgeschichten sind durch die Realität vorgegeben. Fantasiegeschichten hingegen sind freier konstruierbar und geben Kindern durch Lese- oder Zuhörerfahrungen die Möglichkeit, sich an bekannten Mustern zu orientieren (vgl. Uhl/Cristante in Teilkapitel 2.2 und Becker/Musan/Westermeyer in Teilkapitel 3.2). In der Folge geraten Fantasieerzählungen in jüngerem Alter oftmals strukturierter als Erlebniserzählungen (Becker 2002) und eignen sich mutmaßlich besser als Erlebniserzählungen dazu, erzählerische Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Uhl/Cristante in Teilkapitel 2.2).

Erzählfähigkeiten entwickeln sich schon im Vorschulalter. Während Kinder zunächst spontan und assoziativ schreiben, sodass unstrukturierte Texte entstehen, in denen Handlungsstränge nicht vollständig zu erkennen sind, wird das Schreiben später zunehmend geplant, und die Texte zeichnen sich durch eine angemessene Makrostruktur aus. Bildergeschichten können diese Entwicklung unterstützen. Da Fantasieerzählungen im Gegensatz zu Erlebniserzählungen nicht von tatsächlich geschehenen Abläufen ‚ausgebremst' werden, bieten sie am meisten Potenzial dafür, die entstehenden Erzählfähigkeiten zu entfalten. Zudem bieten Fantasieerzählungen, die den Kindern durch Vorlesen oder eigenes Lesen bekannt sind, einen hilfreichen Fundus an Formulierungen (z. B. *Es war einmal* ...), Mustern (z. B. drei Söhne) oder Planbrüche, Komplikationen bzw. Wendungen (z. B. plötzlicher Auftritt eines Drachen). Die Umsetzung der Makrostruktur gelingt entsprechend bei Fantasieerzählungen früher als bei Erlebniserzählungen. Interessanterweise zeigen sich bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich der Entwicklung der Makrostruktur keine Unterschiede zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache.

Die besondere Relevanz von Erzählfähigkeiten liegt einerseits darin, dass diese Fähigkeiten mündliche und schriftliche Kompetenzen verbinden, andererseits sind sie wichtig für die Leseentwicklung von Kindern. Schließlich hat Erzählen auch eine wichtige sozial-kommunikative Funktion. Damit ist Erzählen für den schulischen Erfolg wie auch für zwischenmenschliche Beziehungen von eminenter Bedeutung.

2.5 Statement 1: Was sollten Lehrkräfte über die Makrostruktur in narrativen Texten wissen?

Christina Noack

Eine Voraussetzung für die Entwicklung schriftlicher Erzählkompetenz ist es, die Textgattung Erzählung und ihre wesentlichen Merkmale zu kennen; erforderlich hierfür sind rezeptive Kompetenzen, u. a. die Fähigkeit, Textinhalte zu verstehen und miteinander in Beziehung zu setzen. Erst wenn typische Textmerkmale bekannt sind, können Schreiber:innen bei der Produktion eigener Erzähltexte deren Qualität und Wirkung reflektieren und gegebenenfalls gezielt an der Verbesserung ihrer Texte arbeiten. Dafür haben Flower und Hayes (1980) in ihrem bekannten Schreibprozessmodell als eine

wichtige kognitive Komponente den inneren Monitor definiert, über den während des Schreibens Qualität, Wirkung etc. des bisher geschriebenen Textes vom Schreiber bzw. der Schreiberin bewertet werden, um ggf. Überarbeitungsschritte zu initiieren.

Für die Entwicklung narrativer Kompetenz müssen daher im Unterricht stets alle Seiten – die produktive, die rezeptive und die reflexive – angesprochen werden. Insofern, als Themenidentifikation einen kognitiven Prozess darstellt (Brinker 2005: 55–64), müssen Autor:innen Texte so gestalten, dass Leser:innen das Thema und seine Entfaltung, also die Makrostruktur des Textes, identifizieren und nachvollziehen können. Schüler:innen müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Textmerkmale Leser:innen helfen, das globale Thema zu erkennen, und es ist Aufgabe der Schule, dieses Bewusstsein auszubilden. In diesem Kapitel finden sich aktuelle Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Makrostruktur in narrativen Texten; welche didaktischen Implikationen ergeben sich daraus?

Zunächst gilt es zu berücksichtigen, wie Kinder ihren Schreibprozess in den verschiedenen Stadien der Schreibentwicklung organisieren. Bachmann (2002) führt hierzu unter Bezugnahme auf Scardamalia und Bereiter (1987) aus, dass sich Kinder im Verlauf der Grundschulzeit von der Praxis des Knowledge Telling zur – kognitiv anspruchsvolleren – Praxis des Knowledge Transforming entwickeln. In der Phase des Knowledge Telling arbeiten Kinder – i. d. R. Schreibnoviz:innen – demnach nach der Devise „Schreibe alles auf, was dir zum Thema einfällt". Das zu Thema X vorhandene Wissen wird spontan und „ohne exekutive Kontrolle" (Bachmann 2002: 44) zu Papier gebracht. Die Ergebnisse sind meist unstrukturierte, assoziativ-reihende (vgl. Boueke et al. 1995; Augst et al. 2007) Erzählungen mit fehlender oder nur rudimentärer Globalstruktur bzw. Kohärenz. Oft erfahren Leser:innen nur unvollständig, wann die Handlung spielt oder wer die Protagonist:innen sind.

In der Phase des Knowledge Transforming geschieht das Schreiben dann zunehmend planvoll, d. h. das Wissen, das in den Text eingebracht werden soll, wird vorstrukturiert, gegliedert und sprachlich angepasst (Bachmann 2002: 44). Erst in dieser Phase sind die Entwicklung und Umsetzung einer Makrostruktur möglich. Eine solche Umsetzung muss jedoch didaktisch angeleitet bzw. begleitet werden und erfordert kontinuierliche Übung und Reflexion.

Ein erster Lernschritt vom Knowledge Telling, bei dem Leser:innen noch eine untergeordnete Rolle spielen, hin zum Knowledge Transforming ist es, sich der Aufgabe als Erzähler bewusst zu werden. Für interaktive Erzählkontexte nennen Uhl und Cristante in Teilkapitel 2.2 mit Verweis auf Hausendorf und Quasthoff (1996) eine Reihe von „kommunikative[n] Aufgaben (resp. Jobs), die den Erzählvorgang kennzeichnen". Die Aufgabenfolge lehnt sich an das Story-Grammar-Modell (Stein/Glenn 1979) an, das in der Erzähldidaktik als eine Art Regieanweisung fungieren kann. Eine wesentliche Anweisung besteht in der Herstellung von Planungsbrüchen im Geschichtenverlauf, die eine Geschichte erst als solche konstituieren bzw. erzählenswert machen (Boueke et al. 1995; Augst 2010). Anstatt also assoziativ das als thematisch passend empfundene bzw. erinnerte Wissen ungefiltert an Leser:innen weiterzugeben, müssen Schüler:innen Ideen entwickeln, wie sie ihre Geschichten mit unerwarteten, dem Ursprungsplan

zuwiderlaufenden, bedrohlichen etc. Ereignissen ausstatten, für die im weiteren Verlauf eine Lösung entwickelt wird. Bei der Entwicklung der Makrostruktur gibt es also bestimmte Stellen, die als neuralgisch zu bezeichnen sind und besonderer Unterstützung bedürfen. Was die Wahl der Erzähltextsorte betrifft, so eignen sich Fantasieerzählungen besonders für die Entwicklung globaler Themenentfaltung, da sie kreativ ausgestaltet werden können und beliebig reproduzierbar sind. Erlebniserzählungen sind dagegen von tatsächlich eingetretenen Ereignissen abhängig. Dies erklärt im Übrigen auch, warum der in der Grundschule übliche Morgenkreis, bei dem meist reihum erzählt wird, was am Wochenende erlebt wurde, eher wenig zur Erzählkompetenz beiträgt (Quasthoff 2003: 117). Wenn nichts Spannendes passiert ist, gibt es auch nichts zu erzählen; bestenfalls werden dabei einzelne Begebenheiten nacheinander abgespult, meist aber nicht in einen übergeordneten Erzählplan eingebettet. Schulische Erzählrituale sind i. d. R. nicht didaktisch angeleitet.

Ein weiterer Vorteil der Fantasieerzählung besteht darin, dass Kinder „bei ihnen auf Formeln und Wendungen zurückgreifen" können (Becker 2002: 32; vgl. auch Augst 2010 zur zeitlichen Veränderung des Formelgebrauchs), was bei der Erlebniserzählung so nicht funktioniert. Uhl und Cristante (vgl. Teilkapitel 2.2) greifen diesen Aspekt auf und weisen mit der Studie von Quasthoff, Ohlhus und Stude (2009) darauf hin, dass bestimmte narrative Muster tatsächlich für die Entwicklung textspezifischer Merkmale genutzt werden. Ein Beispiel aus Bredel, Fuhrhop und Noack (2017: 76) zeigt, dass diese Muster bereits vor Schuleintritt genutzt werden können: *Es waren einmal ein Blatt, ein Kürbis und eine Peperoni und die gingen auf Schatzsuche. Da haben sie schon einen Schatz gefunden, nämlich eine Goldmünze. Da kamen sie an ein Schloss, das Schloss war ganz gefährlich, denn darin wohnte die böse Hexe von Oz. […]* Es handelt sich um die mündlich erzählte Geschichte eines Vorschulkindes, bei der ein wesentliches Element der Fantasieerzählung, der Planungsbruch, bereits umgesetzt und mit einer märchentypischen Ausdrucksweise verbunden wird (*Es waren einmal …; da … (passierte es plötzlich, dass…)*.

Uhl und Cristante (vgl. Teilkapitel 2.2) heben unter Verweis auf die Studie von Quasthoff, Ohlhus und Stude (2009) hervor, dass schon Schreibanfänger:innen in ihren schriftlichen Fantasieerzählungen zunehmend von Planbrüchen anzeigenden Wendungen (*auf einmal, plötzlich*) Gebrauch machen, wohingegen Erlebniserzählungen eher linear und ohne erkennbare Globalstruktur, geschweige denn Planbrüche, verfasst werden. Für die Entwicklung referenzieller Kohärenz konnte Lohmann (2024) in ihrer Arbeit zur „Produktionsentwicklung von indirekten Anaphern, Komplexanaphern und Pluralanaphern" ebenfalls die Bedeutung von Formeln und Wendungen nachweisen: „Es liegt die Vermutung nahe, dass auch der Einstieg in die Produktion von lexikalischen Komplexanaphern (Sachverhaltskomplexanaphern) vorrangig formelhaft gelingt" (Lohmann 2024: 216; vgl. auch Becker/Musan/Westermeyer in Teilkapitel 3.2). Mit zunehmendem Alter und zunehmender Schreiberfahrung – einen unterstützenden Unterricht vorausgesetzt – schaffen es die Schüler:innen dann immer mehr, sich von den sprachlichen Mustern zu lösen und eigene Formen der Versprachlichung zu finden. Wie Gagarina (vgl. Teilkapitel 2.3) mit Verweis auf die Studie von Berman und Slobin (1994) hervorhebt, lassen sich hinsichtlich der Erzählentwick-

lung auch in anderer Hinsicht altersbedingte Unterschiede feststellen. So konnten bei der Nacherzählung einer Bildergeschichte nur 50 % der 4-Jährigen, aber über 90 % der 9-Jährigen mentale Zustände als auslösende Ereignisse nutzen. Was die konkret abgebildeten Handlungselemente angeht, so waren 4-Jährige fünfmal häufiger als 3-Jährige und 9-Jährige etwa doppelt so häufig wie 5-Jährige in der Lage, diese korrekt nachzuerzählen (Berman/Slobin 1994: 49). Daraus lässt sich ableiten, dass die Fähigkeiten zur Produktion von Fantasieerzählungen mit der kognitiven Entwicklung der Kinder ausgebaut werden. Der Unterricht kann hier unterstützend wirken, indem er Elemente der Story Grammar – spiralcurricular vom Einfachen zum Komplexen – fortlaufend thematisiert und übt.

Was Kinder mit nicht deutscher Familiensprache betrifft, so haben Gagarina (vgl. Teilkapitel 2.3) zufolge entsprechende Studien bezüglich der Erzählstruktur keine Unterschiede zu Kindern mit deutscher Erstsprache festgestellt. Vielmehr kann die Sozialisation in mehreren Kulturen die individuellen Ressourcen für die narrative Textproduktion erhöhen, was für das schulische Lernen sowohl Chancen als auch Nachteile mit sich bringen kann, da der Unterricht häufig eine relativ strikte Befolgung von Schreibkonventionen erwartet, die mit Erzähltraditionen anderer Kulturen nicht übereinstimmen müssen. Solange die Kompetenzziele nicht verfehlt werden, sollte hier aus motivationalen Gründen nicht zu restriktiv bewertet werden.

Während die Entwicklung von Makrostrukturen bei L1- und L2-Kindern parallel verläuft, kann es zu Schwierigkeiten in der sprachlichen Ausgestaltung der Texte kommen, wenn Kinder aufgrund kürzerer Kontaktdauer zur deutschen Sprache in ihrer Wortschatz- oder grammatischen Entwicklung zurückliegen – wobei auch monolingual deutschsprachige Kinder ungünstige sprachliche Entwicklungsverläufe zeigen können. Von diesen Kindern zu unterscheiden sind Schüler:innen mit Sprachentwicklungsstörungen, bei denen es sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene gegenüber gleichaltrigen, normal entwickelten Kindern (unabhängig von ihrer Erstsprache) zu einer verzögerten Schreibentwicklung kommen kann. Entsprechende Beobachtungen konnte auch Lohmann (2024) in Bezug auf die Entwicklung komplexer Anapherntypen im Grundschulalter machen: Die Texte von Inklusionskindern verharren lange auf relativ einfachen Strukturen und weisen oft erst am Ende der Grundschulzeit auch komplexere Anaphernformen auf.

Bezogen auf die Unterschiede zwischen Fantasie- und Erlebniserzählung konnte die Forschung herausarbeiten, dass sich die Fähigkeit, auf Grundlage der Story Grammar eine globale Themenstruktur mit den entsprechenden Elementen (Planungsbruch, Reaktion, Ziel, Evaluation) zu generieren, erst in der Oberstufe auch bei Erlebniserzählungen zuverlässig abrufen lässt (vgl. 2.2 zur Studie von Freedman 1987). Die Schule hat hier die Aufgabe, Schüler:innen früh aufzuzeigen, was die Funktion einer Fantasie- und was die einer Erlebniserzählung ist und welche Aufgaben sich daraus jeweils für die erzählende Person ergeben. Ein besonderes Augenmerk verdient in beiden Fällen der Planungsbruch – z. B. als verkomplizierendes Ereignis – und die Reaktion darauf. Der bloße Hinweis, die Geschichte spannender zu gestalten, bleibt für viele Schüler:innen meist zu diffus und sollte daher immer an konkrete Verbesserungsvorschläge geknüpft

werden. Ein methodisches Element sollte zudem der Perspektivwechsel (Becker-Mrotzek et al. 2014) sein, der sich sicherlich am leichtesten in kooperativen Lernarrangements herstellen lässt, um zu erfahren, wie die Erzählung auf potenzielle Leser:innen wirkt, und nebenher den eigenen inneren Monitor zu trainieren.

Zusammenfassung

Was sollten Lehrkräfte über die Makrostruktur in narrativen Texten wissen:

- Der Entwicklungsstand narrativer Kompetenzen wirkt sich auf die Makrostruktur aus.
- Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme wirkt sich auf die Makrostruktur aus. Insbesondere ermöglicht die Übernahme der Perspektive von Leser:innen Strategien des leserorientierten Schreibens.
- Kinder beginnen mit einer assoziativen Strategie des Knowledge Telling.
- Für den Übergang zum Knowledge Transforming trägt der Unterricht eine entscheidende Verantwortung.
- Fantasieerzählungen eignen sich besser als Erlebniserzählungen für den Erwerb der Makrostruktur; Erzählrituale (wie z. B. im Morgenkreis) unterbinden eher die Entwicklung der Makrostruktur, vielmehr fördern sie das assoziative Knowledge Telling.
- Zentrale Komponenten der Erzählung wie Planungsbrüche werden früh in Verbindung mit Wendungen und Formeln entwickelt, müssen aber explizit thematisiert und geübt werden.
- Mit zunehmendem Alter und zunehmender Schreiberfahrung gelingen den Kindern sowohl die Herstellung einer Makrostruktur als auch innere Kohärenzbezüge besser, unabhängig von der Herkunftssprache. Idealerweise sollte der Unterricht den natürlichen Entwicklungsverlauf durch Unterrichtseinheiten unterstützen, in denen die Elemente der Story Grammar aufgezeigt und geübt werden.
- Mehrsprachige Kinder zeigen in ihrer Erzählkompetenz keine anderen Entwicklungsverläufe als gleichaltrige Monolinguale. Bei der sprachlichen Ausgestaltung spielen aber Wortschatzumfang und grammatische Kompetenzen eine zentrale Rolle. Der Unterricht hat hier die Aufgabe, die sprachlichen Mittel bereitzustellen, die die Schüler:innen für die Textgestaltung benötigen. In der Bewertung müssen Makrostruktur und Themenentwicklung von der lexikalischen und grammatischen Gestaltung getrennt betrachtet werden.
- Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen weisen auch in ihren Erzähltexten eine verzögerte Entwicklung auf. Hier gibt es noch Forschungsbedarf zu der Frage, wie diese Kinder methodisch dabei unterstützt werden können, um die Abstände zu ihren normal entwickelten Altersgenossen zu verringern.

2.6 Statement 2: Welche Schreibaufgaben eignen sich zur Förderung von Makrostruktur?

Christina Noack

Mündliches und schriftliches Erzählen sind feste Bestandteile des grundschulischen Curriculums. In den nationalen Bildungsstandards (KMK 2022) sind sie in den prozessbezogenen Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören" sowie „Schreiben" als Lernziele vorgegeben. Im Bereich des schriftlichen Erzählens werden die didaktischen Textsorten Fantasieerzählung und Erlebniserzählung – neben dem Selbstporträt und dem Verfassen eigener Gedichte – unter der Kommunikationsform des Ausdrückens gefasst. Eine Grundanforderung für jegliche Schreibprozesse besteht darin, verständlich, kohärenzstiftend, strukturiert und sprachlich angemessen zu formulieren. Entsprechend dem inzwischen etablierten didaktischen Dreischritt des Texteschreibens mit den Phasen „Planen", „Formulieren" und „Überarbeiten" (vgl. Flower/Hayes 1980) sind die Kinder aufgefordert, auch in der Revisionsphase die eigenen bzw. fremden Texte u. a. auf Kohärenz hin zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten. Interessant ist die Einschränkung, „bei kürzeren, einfach aufgebauten Texten"; offenbar wird die Kohärenzherstellung in eigenen Erzähltexten als kognitiv anspruchsvoll genug bewertet, um sie in der Grundschule noch nicht vollumfänglich zu erwarten. Dieser letzte Aspekt eröffnet didaktische Überlegungen, die an dieser Stelle unter Bezugnahme auf die Aufsätze des Kapitels aufgegriffen und in pädagogische Empfehlungen für den Textschreibunterricht überführt werden.

Welche Schreibaufgaben sind aktuell üblich und wie sehr sind sie geeignet, um die Entwicklung von Makrostruktur zu fördern? Anskeit (2019) zufolge kommt Schreibaufgaben die gewichtige Rolle zu, die Schreibentwicklung bei den Schüler:innen maßgeblich voranzubringen. Insofern muss eine gute Schreibaufgabe deutlich mehr sein als ein reiner Schreibimpuls (Anskeit 2019: 112). Das Texteschreiben wird im Unterricht heute i. d. R. methodisch durch sogenannte Schreibanlässe initiiert. V. a. in der Grundschule sind Bildimpulse, Bildergeschichten, Wortimpulse (Reizwortgeschichte) oder Textanfänge (Fortsetzungsgeschichte) häufig gewählte Einstiegshilfen in den Schreibprozess. Innerhalb des Diskurses zur Förderung von Schreibkompetenz im Deutschunterricht hat sich das Konzept der Schreibarrangements etabliert (vgl. Feilke 2012; Baurmann/Pohl 2009; Steinhoff 2018). Dabei werden Lernziele, Schreibauftrag, Hilfestellungen und Rückmeldungen didaktisch integriert, mit dem Ziel, den Lernenden die komplexen kognitiven und kommunikativen Zusammenhänge, die für die jeweilige Schreibaufgabe wesentlich sind, transparent zu machen und einzuüben.

Für die Herstellung einer Makrostruktur sind grundsätzlich Aufgaben geeignet, bei denen das Thema bereits angelegt ist; dies ist z. B. bei der Themenvorgabe (Schreiben zum Thema X), bei der Bildergeschichte und bei der Fortsetzungsgeschichte der Fall. Dabei gilt es zu beachten, dass ein vorgegebener Titel oder eine Überschrift für Kinder bereits eine textorganisierende Funktion darstellen kann (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 97). Lohmann (2024: 90) konnte in ihrer korpusbasierten Arbeit zur referenziel-

len Kohärenzentwicklung zeigen, dass Erstklässler:innen zu mehr als 50 % Überschriften als Ankerausdrücke für indirekte Anaphern in den Text integriert haben. Damit ist auch die Makrostruktur nicht mehr vollständig frei gestaltbar; Kinder müssen erst lernen, dass die Überschrift nicht der Anfang der Erzählung ist.

Während Bildergeschichten, wie von Gagarina in Teilkapitel 2.3 dargestellt, eine wichtige Grundlage sowohl für die Erzählentwicklung als auch die Forschung darstellen, ist im unterrichtlichen Kontext zu berücksichtigen, dass Kinder sich möglicherweise eher auf die Beschreibung der einzelnen Bilder als auf die thematischen Zusammenhänge fokussieren. Um auf Basis einer Bildergeschichte eine kohärente Erzählung zu produzieren, muss bei den Schreiber:innen eine innere Vorstellung vom Aufbau der Erzählung vorliegen. Wie Gagarina (vgl. Teilkapitel 2.3) am Beispiel des MAIN-Projekts ausführt, transportieren Bildergeschichten Informationen auf zweierlei Arten: durch sichtbare, kognitiv einfach zu rezipierende Darstellungen von Protagonisten und deren Handlungen (= faktische Darstellung) sowie durch implizite Darstellungen, die von den Betrachter:innen geschlussfolgert werden müssen. Schüler:innen könnten bei der Vertextung einer Bildergeschichte lediglich die faktischen Informationen beschreiben und die implizit dargestellten Abläufe ignorieren. Dies kann im Schreibunterricht jedoch genutzt werden, um den Schüler:innen zu vermitteln, wie aus einer Abfolge von Bildern eine zusammenhängende Geschichte entsteht. Kindern sollte dabei in wiederholten Übungen zunächst aufgezeigt werden, welche Makrostruktur sich aus den Bildern erkennen lässt, um der Geschichte einen äußeren Rahmen bzw. eine Superstruktur zu geben. Erst danach werden Aspekte der Mikrostruktur ins Auge gefasst. Auf diese Weise wird der durch die Bildergeschichte initiierte Schreibauftrag in ein konkretes Lernsetting eingepasst.

In Teilkapitel 2.1 führt Lindgren aus, dass die Aspekte, die wir in einer Erzählung „für konstituierend erachten, ausschlaggebend dafür [sind], was wir für eine wohlformulierte Erzählung halten". Als Aufgabe für die Planungsphase bietet es sich daher an, die Kinder die konstituierenden Aspekte zunächst sammeln zu lassen. Für die Textsorte Fantasieerzählung, bei der sich die Kinder eine Geschichte selbst ausdenken müssen, sehen auch Lehrwerkseinheiten vor dem eigentlichen Schreiben das Sammeln von Gedanken und Ideen vor, das z. B. mithilfe sog. Cluster oder Mindmaps umgesetzt wird. Mindmaps dienen neben dem Sammeln von Ideen auch dazu, diese zu sortieren und inhaltlich weiterzuspinnen. Für die Phase der Ideenfindung kann einerseits frei assoziiert werden (z. B. durch Brainstorming, allein oder in der Gruppe), andererseits können Impulse wie Bilder oder Reizwörter als gedankliche Anregung verwendet werden. Bei einem Bild- oder Wortimpuls wird mental auf sogenannte Scripts oder Frames zugegriffen: Scripts (≈ dt. „Drehbücher") bezeichnen die mit einem Begriff assoziierten Handlungsabläufe (z. B. *Schwimmbad*: sich mit Freunden treffen, gemeinsam mit dem Rad hinfahren, Eintritt zahlen, umziehen, vom Turm springen, Eis essen, nach Hause fahren etc.). Frames (≈ dt. „Rahmen") bezeichnen die gegenständlichen, zeitlichen und räumlichen Settings (*Schwimmbad*: Sommer, Schwimmbecken, Wasser, Kasse, Umkleide, Liegewiese, Sprungturm etc.). Solche Methoden zur Ideenfindung können wichtige Hilfestellungen bieten, um die thematischen Elemente eines Textes im Vorfeld zu

bestimmen. Für die Gestaltung der Makrostruktur sind sie jedoch nicht hinreichend, da Kinder solche Elemente in Form des Knowledge Telling auch rein assoziativ nutzen können. Neben inhaltlichen Elementen sind daher auch Hilfestellungen für äußere Strukturelemente notwendig. Ein bekanntes Strukturmodell, auf das im Schreibunterricht seit jeher zurückgegriffen wird, ist die Gliederung eines narrativen Textes in die drei Abschnitte Einleitung, Hauptteil und Schluss (in der Grundschule wird dies meist mit bildlichen Darstellungen methodisch umgesetzt, etwa der „Erzählmaus"). Auch dieses Verfahren muss jedoch für die Entwicklung narrativer Makrostruktur als nicht hinreichend bezeichnet werden, da zwar ein globaler Erzählrahmen erzeugt werden kann, eine inhaltlich kohärente Superstruktur damit aber noch nicht automatisch gegeben ist. Ebenso wenig hilfreich sind die diffusen Sprachbuchaufgaben, in denen die Kinder aufgefordert werden, ihren Text für Leser:innen möglichst spannend zu gestalten, ohne zu zeigen, welche Textstellen dafür geeignet sind, wie sich spannende Elemente in den Erzählkontext integrieren lassen oder wie sich die Spannung am Ende wieder lösen lässt.

Worum geht es also bei der Vermittlung der Makrostruktur? Wie von Lindgren in Teilkapitel 2.1 dargestellt, verwendet die Forschung für fantastische Texte die Begriffe „Story Grammar" und „Episode" (Stein/Glenn 1979). Die Begriffe eignen sich grundsätzlich auch als Ausgangspunkt für die Schreibentwicklung in der Grundschule, wie weiter unten an einem konkreten Aufgabenbeispiel gezeigt wird. Für die Erlebniserzählung wird in Teilkapitel 2.1 von Lindgren unter anderem das narrative Modell von Labov (1972) als geeignete Grundlage vorgestellt; es beschreibt verschiedene Komponenten, die der Erzählung sowohl eine globale als auch eine innere Struktur geben. Didaktisch interessant ist dabei die Komponente der komplizierenden Handlung, die an die „unerhörte Begebenheit" der literarischen Textgattung Novelle erinnert und einer Erzählung die gewünschte Würze verleiht. Ebenso wie die Episode der Fantasieerzählung bildet sie den Höhepunkt der Erzählung und sollte daher in den Fokus der Vermittlung rücken. Dies gilt umso mehr, als Kinder zu Beginn ihrer Schreibentwicklung noch zu assoziativem Story Telling neigen, was weder Struktur noch Spannung erzeugt. Das Schema von Labov (1972) bietet daher einen Rahmen, mit dem konkrete Aufgaben entwickelt werden können, die die wesentlichen Elemente einer Erzählung in den Fokus heben. Hausendorf und Quasthoff (1996) arbeiten im Kontext ihrer konversationsanalytischen Studie mit dem Begriff der Relationsstruktur, die „in Diskursgemeinschaften unter Erwachsenen weitgehend geteilten inhaltlich-globalen Strukturerwartungen, die Produktionen und Rezeptionen von Erzähldiskursen kognitiv zugrunde liegen" (S. 88). Auch die Entwicklung schriftlichen Erzählens stellt damit einen Prozess dar, in dessen Verlauf Kinder sich die Konventionen aneignen, die gesellschaftlich verabredet sind. In mehrsprachigen Lerngruppen können kulturell bedingt andere Erzähltraditionen zutage treten, generell verlaufen die Entwicklungen der Makrostruktur jedoch parallel (vgl. Gagarina in Teilkapitel 2.3 sowie Noack in Teilkapitel 2.5).

Zusammenfassung

Da es sich bei der Entwicklung von Makrostrukturen in Erzähltexten – wie in der Schreibentwicklung generell – um kognitiv anspruchsvolle Lernprozesse handelt, muss der Unterricht hier möglichst unterstützend sein, wobei sich einige didaktische Grundsätze bewährt haben:

- Vormachen, worum es geht: Geeignete Aufgaben liefern Schreibvorbilder, an denen gezeigt wird, wie eine gelungene Erzählung aufgebaut sein kann. Dies sollte an unterschiedlichen Schreibaufträgen festgemacht werden, wobei Bildergeschichten aufgrund ihrer vorgezeichneten Story Grammar sicherlich eine besondere Aufmerksamkeit verdienen.
- Strukturieren: Die Aufgaben zeigen Strukturmerkmale einer Erzählung auf (i. S. der Story Grammar), die Kinder zunächst als Raster für die eigene Schreibproduktion nutzen können.
- Hilfsmittel an die Hand geben, z. B. in Form von Formulierungshilfen, Wortspeichern etc.

Das Verfassen kohärenter narrativer Texte muss im Unterricht explizit gezeigt, reflektiert und geübt werden:

- Zeigen: An einer Beispielgeschichte werden einzelne Komponenten explizit herausgearbeitet und sichtbar gemacht. Neben der Makrostruktur werden die Elemente Episode (Fantasieerzählung), komplizierendes Ereignis (Erlebniserzählung) sowie die unterschiedlichen Darstellungen der Bildergeschichte am konkreten Beispiel verdeutlicht und so in ein Schreibarrangement eingebunden.
  - Für die Fantasieerzählung bietet es sich an, entsprechend dem Modell von Westby 2012 (vgl. 2.1) Episoden aus Ziel, Versuch und Resultat in einzelne Teile aufzusplitten (Ziel + Versuch bzw. Ziel + Resultat).
  - Beispiel Fantasieerzählung: [Setting: *Ein Kind geht für seine Eltern einkaufen* (Ziel). *Dabei passiert ein Missgeschick, das sich am Ende aufklärt*]. [Episode: *Im Supermarkt bemerkt es, dass das Geld verschwunden ist. Es muss nach einer Lösung suchen, das Geld wiederzufinden. Es sucht in allen Taschen und geht den Weg zurück bis zur Wohnung* (Versuch). *Es findet das Geld schließlich neben der Wohnungstür* (Resultat)] *und kann den Einkauf fortsetzen.*
  - Beispiel Erlebniserzählung: *Kürzlich bin ich das erste Mal für meine Eltern einkaufen gegangen* (Abstract und Orientierung). *Da ist mir etwas Blödes* (Evaluierung) *passiert: An der Kasse habe ich bemerkt, dass mein Geld weg war* (komplizierende Handlung). *Ich bin dann den ganzen Weg bis zu unserer Wohnung zurückgelaufen, und da lag das Geld glücklicherweise neben der Wohnungstür! Es muss mir beim Abschließen aus der Hosentasche gefallen sein* (Resultat). *Sowas passiert mir hoffentlich nie wieder!* (Koda)
- Reflektieren (Beispiel Fantasieerzählung): Nach dem Zeigen der Erzählstruktur einer Fantasieerzählung mit Setting und Episode werden die Kinder im Plenum angeregt, gemeinsam zu reflektieren, a) wie sich die Wirkung einer Geschichte ohne und mit einer Episode verändert und b) wie die Episode aufgebaut ist und in

die Erzählung eingebettet wird. Dabei gilt es, die Elemente der Episode (Ereignis, Versuch und Ziel) herauszuarbeiten. Für die Erlebniserzählung verläuft die Reflexion entsprechend mit der komplizierenden Handlung und der Evaluation.
- Üben: Wenn die Globalstruktur der Erzählung grundsätzlich verstanden ist, werden zu einem bestimmten Setting eigene Episoden erdacht; dies sollte zunächst durch Beispielepisoden, zu denen Versuche und Ziele gesammelt werden, unterstützt werden. Wenn die Kinder sicherer werden, können sie zunehmend auch frei überlegen.

Auch für die Bewertung narrativer Texte bieten sich Potenziale, worauf Lindgren in Teilkapitel 2.1 hinweist: „Erzählungen von Kindern können dementsprechend auch daraufhin bewertet werden, ob komplette Episoden vorhanden sind." Durch entsprechende Rückmeldung werden Bewertungsmaßstäbe für die Schüler:innen transparenter und sie können – für sich oder gemeinsam, z. B. in der Schreibkonferenz – darüber reflektieren, warum ihr Text bezogen auf die Makrostruktur gelungen bzw. nicht gelungen ist. Hieraus ergeben sich konkrete Hinweise für die Überarbeitungsphase, die für Schüler:innen nicht immer mit klaren Arbeitsanweisungen verbunden ist. V. a. die Methode der Schreibkonferenz hat für Schüler:innen oftmals keine erkennbaren Ziele, die zu einer echten Verbesserung der Texte führen. Anders stellt es sich dar, wenn – wie oben aufgezeigt – an dem Element der Episode gearbeitet wird. Hierzu eignet sich besonders die Textlupe (vgl. Böttcher/Wagner 1993), eine Überarbeitungsmethode, mit der Schüler:innen lernen, sich auf einzelne Textstellen und -merkmale zu fokussieren und sich gegenseitig konkrete Verbesserungshinweise zu geben.

Literatur

Andreou, Georgia & Lemoni, Garyfallia (2020). Narrative skills of monolingual and bilingual pre-school and primary school children with developmental language disorder (DLD): A systematic review. Open Journal of Modern Linguistics, 10(5), 429–458. https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105026

Anskeit, Nadine (2019). Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster/ New York: Waxmann.

Altman, Carmit, Armon-Lotem, Sharon, Fichman, Sveta & Walters, Joel (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. Applied Psycholinguistics, 37(1), 165–193. https://doi.org/10.1017/S0142716415000466

Armon-Lotem, Sharon, de Jong, Jan & Meir, Natalia (2015). Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment (Ausgabe 13). UK: Multilingual matters. https://doi.org/10.21832/9781783093137

Augst, Gerhard (2010). Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.), Textformen als Lernformen. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS), 7, 63–95.

Augst, Gerhard, Disselhoff, Katrin, Henrich, Alexandra, Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007). Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Band 48: Theorie und Vermittlung der Sprache. Frankfurt et al.: Lang.

Bachmann, Thomas (2002). Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung: Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Bd. 4: Forschungen zur Fachdidaktik. Innsbruck: Studien-Verlag.

Ballstaedt, Steffen-Peter, Mandl, Heinz, Schnotz, Wolfgang & Tergan, Sigmar-Olaf (1981). Texte verstehen, Texte gestalten. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarz.

Barwasser, Anne, Lenz, Bastian & Grünke, Matthias (2021). A multimodal storytelling intervention for improving the reading and vocabulary skills of struggling German-as-a-Second-Language adolescents with learning and behavioral problems. Insight: Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 18(1), 29–51.

Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009). Schreiben – Texte verfassen. In Bremerich-Vos, Albert, Granzer, Dietlinde, Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hrsg.), Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret, 75–103. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bay, Wolfgang (2022). Geschichten verstehen: Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte. Bd. 6: Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik. Bochum: SLLD. https://doi.org/10.46586/SLLD.247

Becker, Tabea (2002). Mündliches und schriftliches Erzählen: Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. Didaktik Deutsch, 12, 23–38.

Becker, Tabea (2011). Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker-Mrotzek, Michael, Grabowski, Joachim, Jost, Jörg, Knopp, Matthias & Linnemann, Markus (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. Didaktik Deutsch, 19(37), 20–43.

Berman, Ruth A. & Slobin, Dan Isaac (1994). Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bishop, Dorothy, Margareth, Vera & Edmundson, Andrew (1987). Language impaired 4-year olds: Transient from persistent impairment. Journal of Speech and Hearing Disorders, 52, 156–173.

Bliss, Lynn S., McCabe, Allyssa & Miranda, Elisabeth A. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. Journal of communication disorders, 31(4), 347–363.

Blom, Elma & Boerma, Tessel (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? Research in Developmental Disabilities, 55, 301–311. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001

Bohnacker, Ute (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. Applied Psycholinguistics, 37(1), 19–48. https://doi.org/10.1017/S0142716415000405

Bohnacker, Ute & Gagarina, Natalia (2020). Cross-linguistic development of narrative comprehension from A to Z. In Bohnacker, Ute & Gagarina, Natalia (Hrsg.), Developing Narrative Comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, 2–30. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sibil.61.01boh

Bohnacker, Ute & Gagarina, Natalia (Hrsg.) (2022). Storytelling: How organization of narratives is (not) affected by linguistic skills. Linguistic Approaches to Bilingualism, 12(4) [Special issue]. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lab.12.4

Böttcher, Ingrid & Wagner, Monika (1993). Kreative Texte bearbeiten. Praxis Deutsch, 20(199), 24–27.

Boudreau, Donna M. & Chapman, Robyn S. (2000). The relationship between event representation and linguistic skill in narratives of children and adolescents with Down syndrome. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43(5), 1146–1159. https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1146

Boueke, Dietrich, Schülein, Frieder, Büscher, Hartmut, Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995). Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Bredel, Ursula (2019). Erzählen als sprachliches Handlungsmuster – Theorie- und Erwerbsfragen. In Binanzer, Anja, Langlotz, Miriam & Wecker, Verena (Hrsg.), Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen: Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven, 9–32. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bredel, Ursula, Fuhrhop, Nanna & Noack, Christina (2017). Wie Kinder lesen und schreiben lernen (2. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Brinker, Klaus (2005). Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (6. Aufl). Berlin: Erich Schmidt.

Chan, Angel, Yang, Wenchun, Chang, Franklin & Kidd, Evan (2017). Four-year-old Cantonese-speaking children's online processing of relative clauses: a permutation analysis. Journal of Child Language, 45(1), 174–203. https://doi.org/10.1017/S0305000917000198

Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (1999). Psychologie des Lesens. In Franzmann, Bodo, Jäger, Georg, Langenbucher, Wolfgang R. & Melichar, Ferdinand (Hrsg.), Handbuch Lesen, 145–223. München: K. G. Saur. https://doi.org/10.1515/9783110961898.145

Cleave, Patricia C., Girolametto, Luigi E., Chen, Xi & Johnson, Carla J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. Journal of Communication Disorders, 43, 511–522. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.05.005

Cohn, Neil (2020). Visual narrative comprehension: Universal or not? Psychonomic Bulletin & Review, 27(2), 266–285. https://doi.org/10.3758/s13423-019-01670-1

Cohn, Neil & Foulsham, Tom (2022). Meaning above (and in) the head: Combinatorial visual morphology from comics and emoji. Memory & Cognition, 50(7), 1381–1398. https://doi.org/10.3758/s13421-022-01294-2

Cowley, Judy & Glasgow, Cheryl (1994). The Renfrew Bus Story (American Ed.). Centreville, DE: The Centreville School.

Czapka, Sophia, Topaj, Nathalie & Gagarina, Natalia (2023). Literacy instruction and lexicon size determine bilingual reading development of Russian-German children. International Journal of Bilingualism, 29(1), 95–113. https://doi.org/10.1177/13670069231210716

Davies, Peter, Shanks, Becky & Davies, Karen (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. Educational Review, 56(3), 271–286. https://doi.org/10.1080/0013191042000201181

Dickinson, David & Tabors, Patton (2001). Beginning literacy with language. Baltimore, MD: Brookes.

Feilke, Helmuth (2012). Schreibarrangements. Schreiben als Teil fachlichen Lernens. Didaktik Deutsch, 33, 27–46.

Feilke, Helmuth (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren, 11–34. Stuttgart: Fillibach.

Fichman, Sveta & Altman, Carmit (2019). Referential cohesion in the narratives of bilingual and monolingual children with typically developing language and with SLI. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62(1), 123–142. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0054

Fiestas, Christine E. & Peña, Elizabeth D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: language and task effects. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35(2), 155–168.

Fillmore, Charles J. (1968). The case for case. In Bach, Emmon W. & Harms, Robert T. (Hrsg.), Universals in Linguistic Theory, 41–88. London: Holt, Rinehart and Winston.

Flower, John R. & Hayes, Linda S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.), Cognitive Processes in Writing, 3–30. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum.

Freedman, Aviva (1987). Development in story writing. Applied Psycholinguistics, 8(2), 153–170.

Gagarina, Natalia (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. ZAS papers in linguistics, 56, 155–155. https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414

Gagarina, Natalia (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment, 241–274. https://doi.org/10.2307/jj.26931964.13

Gagarina, Natalia (2016a). Narrative abilities in bilingual children. Applied Psycholinguistics, 37(1), 11–17. https://doi.org/10.1017/S0142716415000399

Gagarina, Natalia (2016b). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. Applied Psycholinguistics, 37(1), 91–122. https://doi.org/10.1017/S0142716415000430

Gagarina, Natalia, & Bohnacker, Ute (Hrsg.) (2022). Children's acquisition of referentiality in narratives [Special issue]. First Language, 42(2). https://doi.org/10.1177/01427237211062300

Gagarina, Natalia, Bohnacker, Ute & Lindgren, Josefin (2019). Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. ZAS Papers in Linguistics, 62, 190–208. https://doi.org/10.21248/zaspil.62.2019.449

Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Balčiūnienė, Ingrida, Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. ZAS Papers in Linguistics, 56, 1–140. https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414

Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Balčiūnienė, Ingrida, Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2015). Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In Armon-Lotem, Sharon, Jong, Jan de & Meir, Natalia (Hrsg.), Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment, 243–269. Bristol: Multilingual Matters.

Gagarina, Natalia, Klop, Daleen & Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. ZAS Papers in Linguistics, 63, 1–36. https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516

Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Tsimpli, Ianthi Maria & Walters, Joel (Hrsg.), (2016). Narrative abilities in bilingual children. Applied Psycholinguistics, 37(1), 11–44. https://doi.org/10.1017/S0142716415000399

Gagarina, Natalia & Voeikova, Maria D. (2009). The acquisition of case and number in Russian. In Stephany, Ursula & Voeikova, Maria D. (Hrsg.), Development of nominal inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective, 179–215. Berlin/New York: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110217117.179

Gillam, Ronald Bradley & Pearson, Nils (2004). Test of Narrative Language. Austin, TX: PRO-ED.

Goodson, Ivor, Antikainen, Ari, Sikes, Pat & Andrews, Molly (2016). The Routledge International Handbook on Narrative and Life History. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315768199

Gottschall, Jonathan (2012). The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human. USA: Houghton Mifflin Harcourt.

Griffin, Terri M., Hemphill, Lowry, Camp, Linda, Wolf, Dennis P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. First Language, 24(2), 123–147. https://doi.org/10.1177/0142723704042369

Gülzow, Insa & Gagarina, Natalia (Hrsg.) (2007). Frequency effects in language acquisition: Defining the Limits of Frequency as an Explanatory Concept. Studies on Language Acquisition [SOLA] 32. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110977905

Gutiérrez-Clellen, Vera (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. Linguistics and Education, 13(2), 175–197. https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00061-4

Gutiérrez-Clellen, Vera, Simon-Cereijido, Gabriela & Wagner, Christine (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. Applied Psycholinguistics, 29, 3–20. https://doi.org/10.1017/S0142716408080016

Gutiérrez-Clellen, Vera, Simon-Cereijido, Gabriela & Leone, Angela (2009). Codeswitching in bilingual children with specific language impairment. The International Journal of Bilingualism: Cross-disciplinary, cross-linguistic studies of language behavior, 13, 91–109. https://doi.org/10.1177/1367006909103530

Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta M. (1996). Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11463-5

Hayward, Denyse & Schneider, Phyllis (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment: An exploratory study. Child Language Teaching and Therapy, 16, 255–284. https://doi.org/10.1177/026565900001600303

Heilmann, John, Miller, Jon F., Nockerts, Ann & Dunaway, Claudia (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. American Journal of Speech–Language Pathology, 19, 154–166.

Heinemann, Margot & Heinemann, Wolfgang (2002). Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Niemeyer. https://doi.org/10.1515/9783110940770

Herman, Luc & Vervaeck, Bart (2019). Handbook of narrative analysis (2nd ed.). University of Nebraska Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvr43mhw

Hickmann, Maya (2003). Children's discourse. Person, space and time across languages. Cambridge [u. a.]: Cambridge University Press.

Huang, Becky H., Bedore, Lisa M., Ramírez, Rica & Wicha, Nicole (2021) — published online Dec 2021 (covering 2022 findings): Contributions of oral narrative skills to English reading in Spanish–English Latino/a dual language learners. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65(2), 653–671. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00105

Hudson, Judith A. & Shapiro, Lauren R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In McCabe, Allyssa & Peterson, Carole (Hrsg.), Developing narrative structure, 89–136. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hulme, Charles & Snowling, Margaret J. (2016). Reading disorders and dyslexia. Current Opinion in Pediatrics, 28(6), 731–735.https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411

Iluz-Cohen, Peri & Walters, Joel (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. Bilingualism: Language and Cognition 15(1), 58–74. https://doi.org/10.1017/S1366728911000538

Jesch, Tatjana (2009). Textverstehen. In Garbe, Christine, Holle, Karl & Jesch, Tatjana (Hrsg.), Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation (2. Ausgabe), 39–102. Paderborn: Schöningh.

Jesch, Tatjana (2020). Fachdidaktik Deutsch: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Justice, Laura M., Bowles, Ryan P., Kaderavek, Joan N., Ukrainetz, Teresa A., Eisenberg, Sarita L. & Gillam, Ronald B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. American Journal of Speech-Language Pathology, 15(2), 177–191. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017)

Kaderavek, Joan & Sulzby, Elizabeth (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43(1), 34–49. https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.34

Kintsch, Walter (1974). The representation of meaning in memory (Psychology Library Editions: Memory) (1. Ausgabe). London: Psychology Press, Taylor and Francis.

[KMK 2022]: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf

Kunnari, Sari, Välimaa, Taina & Laukkanen-Nevala, Päivi (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. Applied Psycholinguistics, 37(1), 123–144. https://doi.org/10.1017/S0142716415000442

Labov, William (1972). Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Labov, William & Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In Helm, J (Hrsg.), Essays on the verbal and visual arts, 12–44. Seattle, WA: University of Washington.

Liles, Betty Z., Duffy, Robert J., Merritt, Donna D. & Purcell, Sherry (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38(2), 415–425.

Limbird, Christina K., Maluch, Jessica T., Rjosk, Camilla, Stanat, Petra & Merkens, Hans (2014). Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. Reading and Writing, 26(9), 1575–1604. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9477-9

Lindgren, Josefin (2018). Developing narrative competence. Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6. Dissertation, Uppsala University. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Lindgren, Josefin, Tselekidou, Freideriki & Gagarina, Natalia (2023). Acquisition of narrative macrostructure: A comprehensive overview of results from the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. ZAS Papers in Linguistics, 65, 111–132. https://doi.org/10.21248/zaspil.65.2023.623

Lohmann, Amelie (2024). Die Produktionsentwicklung von indirekten Anaphern, Komplexanaphern und Pluralanaphern in schriftlichen Texten von Grundschulkindern. Dissertation, Universität Osnabrück.

Longobardi, Emiddia, Spataro, Pietro, Renna, Marialuisa & Rossi-Arnaud, Clelia (2014). Comparing fictional, personal, and hypothetical narratives in primary school: story grammar and mental state language. European Journal of Psychology of Education, 29(2), 257–275. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0197-y

Mandler, George (1979). Organization and repetition: Organization principles with special reference to rote learning. In Nilsson, Lars-Goran (Hrsg.), Perspectives on memory research, 293–327. NJ: Erlbaum. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60516-2

Mandler, Jean M. & Johnson, Nancy S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. Cognitive Psychology, 9(1), 111–151.

Maviş, İlknur, Tunçer, Müge & Autor, Natalia (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. Applied Psycholinguistics, 37(1), 69–89. https://doi.org/10.1017/S0142716415000429

Mayer, Mercer (1969). Frog, where are you? New York: Dial Press.

Merritt, Donna D. & Liles, Betty Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. The Journal of Speech and Hearing Disorders 54(3), 438–447.

McCabe, Allyssa (1996). The structure of stories and how that develops. In McCabe, Allyssa (Hrsg.), Teaching children to appreciate all kinds of good stories, 25–43. New York: McGraw Hill Com.

McCabe, Allyssa & Rollins, Pamela Rosenthal (1994). Assessment of preschool narrative skills. American Journal of Speech–Language Pathology, 3, 45–56.

Miller, Jon F., Heilmann, J., Nockerts, Ann, Iglesias, Aquiles, Fabiano, Leah & Francis, David J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. Learning Disabilities Research & Practice, 21(1), 30–43. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00205.x

Nippold, Marilyn A. & Marr, Erin (2021). Philosophy for Adolescents: Using fables to support critical thinking and advanced language skills. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 53(1), 1–14. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00142

Nippold, Marilyn A., Ward-Lonergan, Jeannene M. & Fanning, Jessica (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 125–138. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/012)

Norbury, Courtenay Frazier & Bishop, Dorothy V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. International Journal of Language & Communication Disorders 38(3), 287–313. https://doi.org/10.1080/136820310000108133

Norris, Janet & Bruning, Roger (1988). Cohesion in the narratives of good and poor readers. Journal of Speech and Hearing Disorders, 53(4), 416–424.

Pearson, Barbara Zurer (2001). Language and mind in Spanish-English children's narratives. In Verhoeven, Ludo & Strömqvist, Sven (Hrsg.), Narrative development in a multilingual context, 373–398. Amsterdam: John Benjamins.

Pearson, Barbara Zurer (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. In Oller, Kimbrough & Eilers, Rebecca (Hrsg.), Language and literacy in bilingual children, 135–174. Clevedon: Multilingual Matters.

Peterson, Carole & McCabe, Allyssa (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative (Cognition and language). New York: Springer Science + Business.

Quasthoff, Uta, Fried, L., Katz-Bernstein, Nitza, Lengning, Anke, Schröder, Anja & Stude, Juliane (2011). (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Quasthoff, Uta M. (1980). Erzählen in Gesprächen: Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen: G. Narr.

Quasthoff, Uta M. (2003). Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter, Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. 1. Teilband, 107–120. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Quasthoff, Uta M., Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (2009). Der Erwerb von Textproduktionskompetenz im Grundschulalter. Ressourcen aus der Mündlichkeit und ihre unterschiedliche Nutzung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 2, 56–68.

Reese, Elaine, Myftari, Ella, McAnally, Helena M., Chen, Yan, Neha, Tia, Wang, Qi, Jack, Fiona & Robertson, Sarah-Jane (2017). Telling the tale and living well: Adolescent narrative identity, personality traits, and well-being across cultures. Child Development, 88(2), 612–628. https://doi.org/10.1111/cdev.12618

Rehbein, Jochen (1980). Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In Ehlich, Konrad (Hrsg.), Erzählen im Alltag (2. Ausgabe), 64–108. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004). Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

Richter, Tobias & Schnotz, Wolfgang (2018). Textverstehen. In Rost, Detlef H., Sparfeldt, Jörn R. & Buch, Susanne R. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (5. Ausgabe), 826–837. Weinheim: Beltz.

Ringmann, Svenja & Siegmüller, Julia (2013). Die Beziehung zwischen Satzgrammatik und Erzählfähigkeit im unauffälligen und auffälligen Spracherwerb. Forschung Sprache, 1(1), 36–50.

Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2014). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (7. Ausgabe). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In Rosenberg, Sheldon (Hrsg.), Advances in applied psycholinguistics, Vol. 1. Disorders of first-language development; Vol. 2. Reading, writing, and language learning, 142–175. Cambridge University Press.

Schneider, Phyllis, Dubé, Rita V. & Hayward, Denyse (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. https://doi.org/10.1037/t75173-000

Schneider, Phyllis, Hayward, Denyse & Dubé, Rita (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. Journal of speech language pathology and audiology, 30(4), 224.

Schwarz-Friesel, Monika & Consten, Manfred (2014). Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Siegmüller, Julia, Ringmann, Svenja, Strutzmann, Elisabeth, Beier, Judith & Marschik, Peter (2012). Ein Marker für Sprachentwicklungsstörungen im späten Vorschulalter: die Textproduktion. Sprache Stimme Gehör, 36(03), 65–75. https://doi.org/10.1055/s-0032-1304629

Simon-Cereijido, Gabriela & Gutiérrez-Clellen, Vera F. (2009). Narrative skills in bilingual children: A comparison between bilingual and monolingual children's narratives. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40(4), 336–348.

Skerra, Antje, Adani, Flavia & Autor, Natalia (2013). Diskurskohäsive Mittel in Erzählungen als diagnostischer Marker für Sprachentwicklungsstörungen. In Fritzsche, Tom, Meyer, Corinna B., Adelt, Anne & Roß, Jennifer (Hrsg.), Spektrum Patholinguistik, 127–158. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Stein, Nancy L. & Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In Bamberg, Michael (Hrsg.), Narrative development: Six approaches, 5–44. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle, Roy (Hrsg.), Discourse processing: Multidisciplinary perspectives, 53–120. Norwood, NJ: Ablex.

Stein, Nancy L. & Policastro, Margaret (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. In Mandl, Heinz, Stein, Nancy L. & Trabasso, Tom (Hrsg.), Learning and Comprehension of Text, 113–155. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Steinhoff, Torsten (2009). Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs. Didaktik Deutsch, 27, 33–52.

Steinhoff, Torsten (2018). Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. Der Deutschunterricht, 3, 2–10.

Suggate, Sebastian, Schaughency, Elizabeth, McAnally, Helena & Reese, Elaine (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. Cognitive Development, 47, 82–95. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005

Swanson, Lori, Fey, Mark, Mills, Carrie & Hood, Lynn (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. American Journal of Speech–Language Pathology, 14, 131–143. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/014)

Torrance, Nancy & Olson, David (1984). Oral language competence and the acquisition of literacy. In Pellegrini, Anthony & Yawkey, Thomas (Hrsg.), The development of oral and written language in social contexts, 167–181. Norwood, N. J.: AWL.

Trabasso, Tom & Nickels, Margret (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. Discourse Processes, 15(3), 249–275.

Trabasso, Tom & Rodkin, P. C. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating "Frog where are you?". In Berman, Ruth Aronson & Slobin, Dan Isaac (Hrsg.), Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study, 85–106. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Trabasso, Tom, Stein, Nancy L., Rodkin, Philip C., Munger, Margaret Park & Baughn, Camille R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. Cognitive Development, 7(2), 133–170. https://doi.org/10.1016/0885-2014(92)90009-G

Tsimpli, Ianthi Maria, Peristeri, Eleni & Andreou, Maria (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. Applied Psycholinguistics, 37(1), 195–216. https://doi.org/10.1017/S0142716415000478

Uchikoshi, Yuuko, Yang, Lu & Liu, Siwei (2018). Role of narrative skills on reading comprehension: Spanish–English and Cantonese–English dual language learners. Reading and Writing, 31(2), 381–404. https://doi.org/10.1007/s11145-017-9790-9

Uccelli, Paola & Páez, Mariela (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38, 225–236. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024)

Uhl, Benjamin (2015). Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Uhl, Benjamin (2024). Wie Grundschulkinder narrative Textprozeduren lernen – Einblicke in ein Lernarrangement zur narrativen Schemaaktivierung in der Mündlichkeit. In Rezat, Sara, Grundler, Elke, Feilke, Helmuth & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.), Textprozeduren in Spannungsfeldern, 173–188. Tübingen: Stauffenburg.

van Dijk, Teun A. (1976). Philosophy of action and theory of narrative. Poetics, 5, 287–338.

van Dijk, Teun A. (1980). Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung. Berlin/Boston: De Gruyter.

van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

Verhoeven, Ludo (1993). Acquisition of narrative skills in a bilingual context. In Kettemann, Bernhard & Wieden, Wilfried (Hrsg.), Current issues in European second language acquisition research, 307–323. Tübingen: Gunter Narr.

Wallach, Geraldine (2008). Language intervention for school-age students: Setting goals for academic success. St. Louis: Mosby.

Wellman, Rachel L., Lewis, Barbara A., Freebairn, Lisa, Avrich, Allison A., Hansen, Amy J. & Stein, Catherine M. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42(4), 561–579. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0038)

Westby, Carol E. (1984). Development of narrative abilities. In Wallach, Geraldine P. & Butler, Katherine G. (Hrsg.), Language learning disabilities in school-age children, 103–127. Baltimore: Williams & Wilkins.

Westby, Carol (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. In Catts, Hugh W. and Kamhi, Alan G. (Hrsg.), Language and reading disabilities, 157–232. Boston: Allyn & Bacon.

Westby, Carol E. (2012), Assessing and remediating text comprehension problems. In Kamhi, Alan G. & Catts, Hugh W. (Hrsg.), Language and reading disabilities, 163–225 (3rd edition). Boston, MA: Pearson.

Westerveld, Marleen F., Lyons, Rena, Wolf Nelson, Nickola, Chen, Kai Mei, Claessen, Mary, Ferman, Sara, Fernandes, Dreux M. Fernanda, et al. & Global TALES Consortium. (2022). Global TALES feasibility study: Personal narratives in 10-year-old children around the world. PLoS One, 17(8), e0273114. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273114

Westerveld, Marleen F. & Gillon, Gail (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. Child Language Teaching and Therapy 24(1), 31–54. https://doi.org/10.1177/0265659007084567

Winters, Katherine, Jasso, Javier, Pustejovsky, James E., & Byrd, Courtney Timpson (2022). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65(10), 3908–3929. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00017

Wygotski, Lew S. (1964 [1934]). Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag.

Kapitel 3 Referenzielle Kohärenz im Erwerb

3.1 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Theoretische Grundlagen

Corinna Peschel und Tabea Becker

> Ein Lehrer names Her Straß vergas seine Uhr und muste noch mal in **den Raum** es war schon Nachts er tapte durch den Raum er suchte und suchte Plözlich fülte er was Glischeges es war Prickelnd wie Sprudel wasser einfach nur ecklick. Seine Haut war grün und **er** konnte nich mer Rede **er** brachte nur ein Blöck raus. Das ecklige Geschöpf kamm aus seinem Versteck heraus **er** sagte komm mit zur deinen Verwanten **er** sagte natürlich Ja. Das Geschöpf sagte **das Raumschif** war zum Glück noch heile, sie starteten den Motor und flogen Los[19]

Beim Lesen dieser Erzählung eines Viertklässlers (nennen wir ihn Tim) stößt man auf mehrere Stellen, an denen sich keine eindeutige mentale Vorstellung der Ereignisse rekonstruieren lässt: Es bleibt unklar, um was für einen Raum es sich handelt und wer gerade was sagt. Schwierigkeiten für die Rezipient:innen entstehen, weil es Tim noch nicht gelingt, sprachliche Mittel so einzusetzen und seine Erzählung so zu gestalten, dass eine nachvollziehbare, kohärente Struktur entsteht. Um zu ergründen, welche Lernprozesse dazu noch nötig sind und welche schon gemeistert wurden, soll das Phänomen der Kohärenz, und zwar insbesondere der referenziellen Kohärenz, näher in den Blick genommen werden.

Wir werden in diesem Teilkapitel zentrale Faktoren referenzieller Kohärenz herausarbeiten, die es für die Untersuchung von Erwerbsprozessen in den Blick zu nehmen gilt. Zu diesem Zweck werden wir zunächst einige definitorische Aspekte klären (Abschnitt 3.1.1) und verschiedene theoretische Zugänge zu und Funktionen von referenzieller Kohärenz anführen (Abschnitte 3.1.2 und 3.1.3), bevor wir diese in Form von zu lösenden Aufgaben auf narrative Texte spezifizieren (Abschnitt 3.1.4). Die Erforschung dieser Zusammenhänge bringt einige forschungsmethodische Herausforderungen mit sich, auf die wir zum Ende des Teilkapitels eingehen (Abschnitt 3.1.5), gefolgt von einem Ausblick auf Erwerbsprozesse (Abschnitt 3.1.6).

3.1.1 Kohärenz und Kohäsion

Kohärenz ist vielfach als das zentrale Merkmal von Textualität beschrieben worden (Beaugrande/Dressler 1981; Brinker/Cölfen/Pappert 2018). Sie kann dabei in einem weiten Sinne sowohl als Merkmal der Textoberfläche als auch der Texttiefenstruktur angesehen werden (Averintseva-Klisch 2018). Geht man von einem Verständnis von Kohärenz als Merkmal der Textoberfläche aus, stehen traditionell v. a. die Verknüpfun-

19 Wenn nicht anders vermerkt, stammen die Beispiele aus den Datenkorpora von Becker (2001) und Becker (2005).

gen zwischen einzelnen Sätzen und die dafür verwendeten sprachlichen Mittel eines Textes im Fokus. Zur terminologischen Unterscheidung wird für diesen Bereich in der Textlinguistik i. d. R. der Terminus „Kohäsion" verwendet. In einem solchen Verständnis bleibt dann der Terminus „Kohärenz" dem inhaltlich-thematischen Zusammenhang eines Textes vorbehalten. Kohärenz meint demnach den semantisch-kognitiven Sinnzusammenhang eines Textes (Bußmann 2002: 351), der sich in einer Art „Gesamtvorstellung" (Stutterheim 1997) äußert.

Einem konstruktivistischen oder kognitivistischen Verständnis von Textkohärenz folgend (s. dazu schon Nussbaumer 1991; Schwarz-Friesel/Consten 2014), ist diese nicht allein etwas, das einem Text, speziell dessen Oberfläche, per se innewohnt, sondern sie muss beim Schreiben erzeugt und beim Lesen rekonstruiert werden. Texte müssen einer solchen Vorstellung nach so gestaltet werden, dass sie den Leser:innen das (Re-)Konstruieren des Textinhalts bzw. einer „mentalen Textwelt" (Beaugrande/Dressler 1981) auf Basis der gewählten sprachlichen Mittel ermöglichen. Zwischen den verwendeten sprachlichen Mitteln, genauer: den Kohäsionsmitteln, und der Kohärenz des Textes besteht demnach ein funktionales Verhältnis.

Zusammenstellungen von Kohäsionsmitteln nennen zumeist als erste Großgruppe diejenigen, mit deren Hilfe man sich auf (vorher im Text) eingeführte Objekte oder Referenten beziehen kann, also Wiederholungen/Rekurrenz, Substitutionen und Proformen wie Pronomen und Adverbien. Im obigen Beispiel nutzt Tim z. B. das prototypische Mittel der indefiniten Nominalphrase (*Ein Lehrer namens Her Straß*), um den Referenten einzuführen, und zur Fortführung dann im weiteren Verlauf das Pronomen *er* (*er tapte durch den Raum*). Eine zweite große Gruppe von Kohäsionsmitteln signalisiert inhaltliche Verbindungen einzelner Aussagen (Sätze, Teiltexte); es handelt sich hierbei zumeist um Konnektoren (s. zu Aufstellungen von Kohäsionsmitteln etwa Linke/Nussbaumer/Portmann 2004; zusammenfassend auch Schlobinski 2014). Diese beiden Gruppen standen bislang im Fokus der Forschung; weitere Kohäsionsmittel wie etwa textgliedernde Formeln oder Ellipsen erhielten dagegen deutlich weniger Aufmerksamkeit. So wird in dem Beispiel oben durch eine Nominalphrasenellipse Kohärenz erzeugt (*und (…) musste noch mal in den Raum*).

Da Kohärenz allerdings auch ohne Kohäsion an der sprachlichen Oberfläche möglich ist, Kohäsion also weder notwendig noch hinreichend für Kohärenz ist, wird der Terminus zuweilen als entbehrlich angesehen. Ein Teil der Forschung subsummiert die entsprechenden Phänomene auch unter einen umfassenden Kohärenz-Begriff, der verschiedene Ebenen umfasst (so etwa Brinker/Cölfen/Pappert 2018). Für Analysen gerade auch im Erwerbskontext erscheint eine Differenzierung in Kohärenz und Kohäsion allerdings sinnvoll, da viele Entwicklungen der textuellen Kompetenz erst einmal an der textuellen Oberfläche festzumachen sind. Weil Kohäsion auf der sprachlichen Oberfläche unmittelbar sichtbar (oder hörbar) ist, hat sie lange im Mittelpunkt der einschlägigen Spracherwerbsforschung gestanden. Diskutiert wird dabei auch, inwiefern Kontext und Adressierung bei der Beurteilung der Fähigkeit zur Kohärenzherstellung relevant sind. Da die Rezipient:innen, wie oben gesagt, die Kohärenz eines Textes – auch auf der Basis seiner Kohäsion – rekonstruieren müssen, lässt sich

ohne die Berücksichtigung des Wissens potenzieller Rezipient:innen bzw. des allgemeinen Weltwissens ein Text bezüglich seiner Kohärenz nur schwer angemessen beurteilen. V. a. die Frage, wie viel Kohäsion ein Text benötigt, um für Leser:innen kohärent zu sein, ist kontextlos nicht immer zu beantworten. Im Beispiel oben wäre der erste Satz durchaus angemessen, wenn den Rezipient:innen der Raum bekannt wäre. Der definite Artikel wäre mit der Erweiterung *Klassenraum* ebenfalls angemessen, da das allgemeine Weltwissen eine Verbindung zwischen *Lehrer* und *Klassenraum* erlaubt.

3.1.2 Referenzielle Kohärenz

Die referenzielle Kohärenz als ein zentraler Bereich des Textzusammenhangs meint im engeren Sinne die „Einführung und Wiederaufnahme des Verweisens auf Personen und Objekte im Text" (Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019: 1). Im Weiteren bezieht sie sich auf alle im Text vorkommenden Personen, Sachverhalte (einschließlich erst im Text erzeugter Sachverhalte) und Gegenstände und die dafür verwendeten sprachlichen Mittel. Sie ist damit zentral für den inhaltlich-thematischen Fortgang des Textes bzw. seine thematische Entwicklung.

Da somit inhaltliche wie formale Dimensionen eines Textes betroffen sind, ist es sinnvoll und notwendig, referenzielle Kohärenz – wie Kohärenz generell – aus einer doppelten Perspektive zu betrachten: einer formalen und einer funktionalen. Eine formale Perspektive fragt nach den (konkreten/einzelnen) sprachlichen Mitteln, die der Herstellung referenzieller Kohärenz dienen, und versteht diese v. a. als Teil der textuellen Oberfläche. Eine funktionale Perspektive nimmt eher den Prozess der Kohärenz-Etablierung in den Blick. Zu fragen wäre also, wie Schreiber:innen ihre Texte kohärent gestalten (können) bzw. wie Leser:innen bei der Rezeption eines Textes Kohärenz herstellen. Auf unser obiges Beispiel bezogen, würde man mit einem formalen Untersuchungsinteresse feststellen, dass in dem Text von Tim eine bestimmte Anzahl Personalpronomen benutzt wird, und schauen, ob diese bspw. im richtigen Kasus und Genus verwendet werden. Aus einem funktionalen Blickwinkel wäre eher von Interesse, inwieweit Tim (auch durch den Gebrauch von Kohäsionsmitteln) eine kohärente Geschichte geschrieben hat, die für Leser:innen nachvollziehbar und logisch ist. Erwerbs- und vermittlungstechnisch scheint es geboten, kein rein formales Lernen von Kohäsionsmitteln anzustreben, sondern immer funktionale Aspekte der Referenz mit im Blick zu haben. Auch bei der Beurteilung sprachlicher Erzeugnisse kann es nicht allein darum gehen, Vorkommen bestimmter sprachlicher Mittel festzuhalten, sondern es ist auch zu fragen, inwiefern diese adäquat und funktional eingesetzt sind.

3.1.3 Funktionen referenzieller Kohärenz

Generell sind zwei zentrale Phänomenbereiche referenzieller Kohärenz zu unterscheiden: die Einführung und die Wiederaufnahme von Referenten (Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019). Oftmals wird bei der in diesem Teilkapitel beschriebenen Wiederaufnahme (i. w. S.) genauer unterschieden zwischen Erhalt und Wiederaufnahme (i. e. S.). Während die Wiederaufnahme i. w. S. jegliche Wiedererwähnung eines Referenten meint, berücksichtigt die Differenzierung zwischen Wiederaufnahme (i. e. S.)

und Erhalt den Abstand zwischen der vorigen und der späteren Erwähnung des Referenten: Erhalt liegt i. d. R. dann vor, wenn derselbe Referent in direkt aufeinanderfolgenden Sätzen erwähnt wird, Wiederaufnahme (i. e. S.) dann, wenn der Abstand größer ist.

Einführung und Wiederaufnahme (i. w. S.) gehen jeweils mit dem Einsatz spezifischer sprachlicher Mittel einher. So wird bspw. für die Referenteneinführung häufig eine Nominalphrase mit einem unbestimmten Artikel verwendet (*Einst lebte eine Prinzessin)*, für die Referenten-Wiederaufnahme dagegen eine Phrase mit einem bestimmten Artikel (*Die Prinzessin wollte unbedingt* …). Die sprachlichen Mittel operieren auf dem antizipierten Wissen der Leser:innen, unterscheiden sich also, je nachdem, ob ein Referent als bekannt vorausgesetzt wird oder nicht. Diese kognitive Leistung muss von den Schreiber:innen erbracht werden. Sie erfordert die Fähigkeit der Perspektivübernahme und ist auch unter diesem Aspekt für die Erforschung des Erwerbs interessant.

Die Wiederaufnahme von Referenten kann nun auf unterschiedliche Art und Weise geschehen: Der Referent bleibt z. B. nach der Einführung weiter im Fokus bzw. das zentrale Thema des Textes, ohne dass neue Merkmale hinzugefügt oder akzentuiert werden. Dies geschieht sprachlich i. d. R. durch das Verwenden von Personalpronomen oder durch eine Wiederholung. Personalpronomen sind dabei die ökonomischste Variante der referenziellen Fortführung. Eine weitere Möglichkeit ist, dass neue Aspekte des Referenten akzentuiert bzw. dem Referenten neue Aspekte hinzugefügt werden. Sprachlich werden für diese Art der Wiederaufnahme meist definite Nominalphrasen verwendet[20].

Kognitionslinguistisch werden Ausdrücke, die einen vorherigen Ausdruck wiederaufnehmen und sich auf einen bereits bezeichneten Referenten rückbeziehen, als „Anaphern" bezeichnet, die vorangehenden Bezeichnungen der Referenten als „Antezedenten" (s. Schwarz 2000a: 57; Schwarz-Friesel/Consten 2018). In der Forschung werden weiterhin direkte von indirekten Anaphern unterschieden (s. Consten/Schwarz-Friesel 2007, zusammenfassend Lohmann 2024): Erstere sind i. d. R. referenzidentisch oder koreferent zu ihrem Antezedenten und werden bspw. durch eine Wiederholung oder ein Personalpronomen realisiert: *Der Lehrer… Er…* Indirekte Anaphern hingegen sind nicht koreferent zu einem Antezedenten, sondern weisen verschiedene Arten semantisch-konzeptueller Beziehungen zu diesem auf, stehen etwa in einer Teil-Ganzes-Relation (*ein Haus … > das Dach …*) oder sind über Weltwissen mit dem Antezedenten verbunden (*eine Hochzeit > der Brautstrauß*; s. zu Anaphern bzw. Anapherntypen ausführlicher Klages in Teilkapitel 3.4).

Wie an dem obigen Beispieltext gut ersichtlich, hat die Art der referenziellen Fortführung starken Einfluss auf Textqualität, Verständlichkeit oder antizipierten Lesefluss. Referenten werden in Texten oft mehrfach wiederaufgenommen; auf diese Weise ent-

20 Handlungstheoretisch werden die beiden oben genannten Funktionen als „thematische Einführung" und „thematische Fortführung" bezeichnet (Hoffmann 2021). Referenten werden dabei als kommunikativ erzeugte „Themen" modelliert, die im Laufe eines Textes fortgeführt oder entwickelt werden. Eine solche Sichtweise erscheint besonders für geschriebene erzählende Texte günstig, da sie Kohärenzherstellung als planbare kommunikative Aufgabe und sprachliche Handlung auffasst. Wir sehen den kognitionslinguistischen und den handlungstheoretischen Ansatz hier nicht als sich widersprechend, sondern sich in den Perspektiven ergänzend an. Im weiteren Verlauf sprechen wir von Referenten, denken aber die Perspektive der sprachlichen Handlung immer mit.

stehen typische sog. Referenzketten (s. etwa Thurmair 2003; Averintseva/Bryant/Peschel 2019). Diese Ketten spiegeln den graduellen Aufbau des Wissens der Leser:innen über die Referenten bzw. die schrittweise Eröffnung und Verankerung eines neuen Themas wider, von dem zumindest in einem Teil des weiteren Textes die Rede sein wird. Thurmair (2003: 198) nennt als neutrale oder unmarkierte Reihenfolge in der Referenzkette die folgende, die für die einzelnen Referenten einen Weg vom Unbekannten zum Bekannten beschreibt:

- indefinite Vollform – (definite Vollform) – Pronomen – Pronomen – Pronomen

Referenzketten können von dieser neutralen Folge auch abweichen, indem Texte bspw. bewusst mit einer definiten Nominalgruppe oder mit einem Personalpronomen[21], also dem generell typischen sprachlichen Mittel für eine Wiederaufnahme, starten. Wie im folgenden Textausschnitt erkennbar, kann dies etwa der Spannungssteigerung oder Überraschung der Lesenden dienen:

> Er hat gekochte Bohnen auf die Höhe des Diskurses geliftet. Seine Weichuhren sind so berühmt wie sein Schnurrbart. Am 11. Mai wäre Dali 100 Jahre alt geworden … (Süddeutsche Zeitung, 08.05.2004)

In den seltensten Fällen kommt ein Text mit nur einem Referenten aus; er weist also i. d. R. mehrere dieser referenziellen oder thematischen Ketten auf. Für das Textverstehen ist es daher wichtig, bei der referenziellen Fortführung zu sichern, dass die Lesenden die richtigen Zuordnungen vornehmen können. Es muss klar sein, von welchem Referenten jeweils die Rede ist. Im Regelfall ist also eine der Teilaufgaben der Herstellung von referenzieller Kohärenz das Sichern eindeutiger Bezüge.

Welche Form genau die referenzielle Kohärenz und die einzelnen Referenzketten annehmen, ist unter anderem von der Art des jeweiligen Textes und der darin prominenten Sprachhandlung abhängig. Diese stellen spezifische Anforderungen an die Art und Ausformung der Kohärenzherstellung, die Art der Entwicklung der Themen und Referenten, etwa an ihre Anzahl, ihre Belebtheit oder mögliche Relationen zwischen ihnen. Dies macht dann auch den Einsatz unterschiedlicher sprachlicher Mittel erforderlich. So enthalten bestimmte Textsorten typische Arten von Referenzketten (s. o., vgl. Thurmair 2003) oder enthalten unterschiedlich häufig Abweichungen von der unmarkierten Referenzkette. Kataphorische Einstiege in Texte etwa (s. o. das Beispiel zu Dali) sind v. a. in literarisch-fiktionalen oder feuilletonistischen Texten üblich. Thurmair (2003) zeigt, dass bspw. die Vermeidung von Personalpronomen zugunsten von Wiederholungen für die Wiederaufnahme zentraler Referenten typisch für Bedienungsanleitungen ist, in denen Eindeutigkeit und Klarheit der Bezeichnungen zentral sind. Solche Regularitäten zu kennen, ist Bestandteil des Textsorten- bzw. Textmusterwissens (s. dazu etwa Rezat/Feilke 2018). Ein solches Wissen muss im Spracherwerb in differenzierter Form erworben werden. Dann kann der Aufbau von „Textweltmodellen“ (s. Schwarz-Friesel 2006) beim und bereits vor dem Schreiben (und Lesen) durch Erwartungen an bestimmte Textsorten geleitet werden.

21 In dieser Funktion dann als „Katapher“ bezeichnet (s. z. B. Averintseva-Klisch 2018).

Verschiedene Textsorten operieren in unterschiedlicher Art und Weise auf dem bei (potenziellen) Leser:innen vorausgesetzten oder eben auszubauenden Wissen. Auch dies hat Einfluss auf die Art der referenziellen Kohärenz. So gibt es Texte, in denen v. a. allgemein bekannte Referenten vorkommen (etwa Zeitungstexte über prominente Personen), andere sind Texte über Referenten, die den Leser:innen (noch) unbekannt sind, oder Texte, deren Referenten der Imagination der Schreiber:innen entsprungen sind. Es scheint daher sinnvoll, neben dem funktionalen einen textsorten- oder sprachhandlungsspezifischen Blick auf referenzielle Kohärenz einzunehmen. Im Folgenden werden wir die Sprachhandlung des Erzählens daraufhin untersuchen, welche spezifischen (sprachlichen) Aufgaben hier für das Herstellen von referenzieller Kohärenz vorliegen. Da erste Studien (wie Becker 2001; Musan/Noack 2014) darauf hindeuten, dass auch die verschiedenen Erzählformen oder -gattungen unterschiedlich erworben werden, werden außerdem erzähltypische Aufgaben für die Kohärenzherstellung nach unterschiedlichen Erzählformen weiter differenziert.

3.1.4 Referenzielle Kohärenz als ‚Aufgabe' des Erzählens

Um die bisherigen Ausführungen systematischer sowohl auf den Spracherwerb als auch auf das Erzählen zu beziehen, versuchen wir, die Erzeugung referenzieller Kohärenz in Teilaufgaben für das Erzählen zu zerlegen. Auf diese Weise lässt sich auch für Untersuchungen zum Erwerb der Prozess der Kohärenzerzeugung besser operationalisieren.

Für die sprachliche Handlung des Erzählens ist es zentral, eine den Rezipient:innen nicht unmittelbar zugängliche Textwelt aufzubauen und nachvollziehbar durch Referenten tragen zu lassen. Dabei spielt eine Rolle, ob die Referenten von Erzählungen fiktiv sind oder – wie z. B. bei einer Erlebniserzählung möglich – eventuell als bereits bekannt vorausgesetzt werden.

Aufgabe A: Auswahl geeigneter (zentraler) Referenten

Produzent:innen einer Erzählung müssen auswählen, wer oder was in ihrer Geschichte vorkommen soll und wie die gewählten Referenten agieren sollen. Diese Auswahl ist von der Erzählform abhängig und zentraler Teil des Aufbaus einer Textwelt.

Aufgabe B: Auswahl der Informationen zu den jeweiligen Referenten

Welche Informationen den Rezipient:innen über die Referenten mitgeteilt werden, hängt von der Einschätzung des Wissens der Rezipient:innen und damit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme durch Produzent:innen ab. In dem ersten Textbeispiel zeigt die Formulierung *in den Raum*, dass der Schreiber, Tim, in diesem Fall nicht ausreichend die Rezipientenperspektive eingenommen hat, denn die Leser:innen können nicht wissen, um was für einen Raum es sich handelt.

Während bei diesen ersten beiden Aufgaben eher vorsprachliche, mentale, konzeptuelle Bereiche involviert sind, umfassen die nächsten Aufgaben sprachlich formulierende Bereiche.

Aufgabe C: Einführung der zentralen Referenten

Den Leser:innen müssen die handelnden bzw. zentralen Figuren (in fiktiven Geschichten auch Tiere, Objekte, Gegenstände o. ä.) zunächst vorgestellt werden. Die Erzähler:innen müssen dafür Sorge tragen

- dass ein Referent, wenn er zum ersten Mal erwähnt wird, sei er neu eingeführt oder als allgemein bekannt vorausgesetzt, erkannt werden kann,
- dass ein Referent bei der Einführung von anderen unterscheidbar ist,
- dass ein Referent bestimmten semantischen Klassen zuzuordnen ist, z. B. „belebt" etc.

In Erzählungen von Grundschüler:innen in freier Anlehnung an Michael Endes Geschichte *Das Traumfresserchen* müssen bspw. vier Hauptfiguren (Prinz, Wächter, König, Traumfresserchen, in dieser Reihenfolge) eingeführt werden, sodass sie jeweils als einzelne Referenten erkannt und voneinander unterschieden werden können. Da es sich größtenteils um typisches ‚Märchenpersonal' handelt, ist vorhandenes Textsortenwissen sicherlich beim Erkennen und Unterscheiden der Referenten hilfreich. Während die meisten Kinder die Referenten Prinz, Wächter und König mit eben diesen Substantiven und dem unbestimmten Artikel einführen, ist das bei dem Traumfresserchen, das nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann, anders. Hier überwiegen Einführungen wie *ein kleines blaues Monsterchen* oder *ein komisches blaues Wesen*. Erst bei weiteren Erwähnungen erhält dieser Referent seinen Namen. Als belebt ist er allerdings durch die verwendeten Phrasen bereits bei seiner Einführung markiert.

Neben der prototypischen Form der indefiniten Nominalphrase sind je nach Erzählform oder -gattung für die Funktion der Einführung mindestens die folgenden Formen möglich:

1. Nominalphrase mit Zahladjektiv: *Es waren einmal drei Kinder …*
2. Definite Nominalphrase, z. B. bei Fabeln: *Der Adler rief eines Tages alle Vögel zusammen …"*
3. Eigennamen, wenn z. B. bereits in der Überschrift referiert wird: *Roberts Reise. Eines Tages ging Robert auf eine Reise …*
4. Personalpronomen der ersten Person, wenn es sich um eine Erlebniserzählung handelt: *Einmal bin ich ins Krankenhaus gekommen.*

Besonders bei jungen Erzähler:innen kommt häufig eine deiktische Referenteneinführung mit Demonstrativum vor (vgl. z. B. Becker 2001). Dies kann in der Annahme der Kinder begründet liegen, dass die Referenten den Leser:innen bereits bekannt sind, z. B. weil sie in einem gemeinsamen Verweisraum, etwa auf einem Bild, vorkommen. Die jungen Erzähler:innen setzen Personen, Tiere oder Gegenstände auf den Bildern als bekannt voraus und zeigen sprachlich quasi auf sie i. S. eines Sprache-auf-Welt-Bezugs und nicht i. S. eines intralinguistischen Gebrauchs. Untersuchungen deuten außerdem darauf hin, dass auch Eigenschaften der Referenten einen Einfluss auf den Erwerb referenzieller Kohärenz haben. Die Belebtheit der Referenten spielt bei der Bewältigung der Aufgabe eine wichtige Rolle (s. aktuell Bryant 2020), denn Kinder referieren eher und leichter auf Personen als bspw. auf Gegenstände (s. hierzu Maiwald in Teilkapitel 3.3). Auch die Frage, ob der wiederaufzunehmende Referent die grammatische Rolle eines

Subjekts oder die semantische Rolle eines Agens innehat, ist von Bedeutung (s. hierzu auch Klages in Teilkapitel 3.4):

Aufgabe D: Sprachliche Fortführung der Referenten
Wird ein Referent erneut erwähnt, muss dafür gesorgt werden,

- dass der Referent wiedererkannt wird, auch wenn nicht identisches sprachliches Material verwendet wird,
- dass bei mehreren Referenten deutlich wird, auf welchen der vorher eingeführten Bezug genommen wird,
- dass bewusst sprachliche Mittel verwendet werden, die einen Referenten entweder nur in der Aufmerksamkeit der Rezipient:innen präsent halten (z. B. durch Personalpronomen) oder dem Referenten neue Merkmale zuschreiben bzw. eine Entwicklung oder Veränderung ausdrücken (z. B. durch definite Nominalphrasen).

Hat eine Erzählung zunächst nur einen Haupt-Referenten, besteht bei der Fortführung keine Gefahr einer falschen Zuordnung oder Mehrdeutigkeit bei der Textrezeption. Sobald eine Erzählung aber mehrere Haupt-Referenten umfasst, ist bei der thematischen Fortführung auf die Ermöglichung richtiger Bezüge zu achten.[22] Diese können besonders dann mehrdeutig werden, wenn für die Wiederaufnahme verschiedener Referenten jeweils Pronomen verwendet werden (im obigen Beispiel: *er tapte durch den Raum*). In Erzählungen ist bei der Fortführung weiterhin wichtig, dass Referenten im Laufe der Geschichte zusätzliche Eigenschaften zeigen können, aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden oder sich verändern. Hier erweisen sich weitere sprachliche Mittel als besonders geeignet, v. a. die vielfältigen Formen der nominalen Gruppe. Eine Variation hier ermöglicht es, Referenten auf vielerlei verschiedene Weisen zu bezeichnen: s. im Beispiel *das ecklige Geschöpf*. Die verschiedenen Formen der Fortführung bieten also Möglichkeiten der stilistischen Variation, aber auch der wertenden Bezugnahme auf einzelne Referenten. Texte können so abwechslungsreicher oder gefälliger, lustiger oder garstiger etc. gestaltet werden, was sicherlich eine zentrale Eigenschaft von erzählenden Texten darstellt.

Aufgabe E: Textstrukturierung/-gliederung
Referenzielle Kohärenz spielt auch eine zentrale Rolle für die Relationen zwischen Referenten in einem Text sowie für dessen strukturierten Aufbau. Dies ist zentral sowohl für die Personenkonstellation einer Erzählung als auch den Fortgang der Handlung. Hier ist zu beachten,

- dass referenzielle Kohärenz auch Beziehungen zwischen den Referenten verdeutlichen kann, indem etwa hyperonyme oder antonyme Bezeichnungen für Referenten verwendet werden,
- dass Referenz durch Komplexanaphern in besonderem Maße dazu geeignet ist, Informationen (über Referenten) in Texten zu bündeln und zusammenzufassen.

22 Dies gilt nur dann nicht, wenn bspw. eine Mehrdeutigkeit beabsichtigt ist, etwa zur Spannungserzeugung oder Verfremdung, und Referenzen zunächst uneindeutig bleiben sollen.

Komplexanaphern (s. Schwarz-Friesel/Consten 2014; Consten/Marx 2006; Marx 2011) nehmen eine bislang wenig beachtete Rolle beim Aufbau von (referenzieller) Textkohärenz ein. Sie ermöglichen ein zusammenfassendes Referieren auf einen vorher im Text entfalteten Sachverhalt oder komplexe Ereignisse.

> 1995 war für die Niederländer ohnehin ein Schlüsseljahr, denn in diesem Jahr ermordeten serbische Truppen Tausende von Moslems aus der bosnischen Enklave Srebrenica, während niederländische Blauhelme untätig zusahen. **Dieses Ereignis** hat [...] Ansichten von Niederländern über ihre absolute und ewigwährende Unschuld ins Wanken gebracht.
> (Linthout (2004: 18), zitiert nach Marx (2011))

Komplexanaphern dienen der Bündelung und Strukturierung, aber auch der wertenden Einordnung von Wissenselementen im Text und sind daher ein auch für Erzähltexte wichtiges Element der referenziellen Kohärenz (vgl. auch Becker/Musan/Westermeyer in Teilkapitel 3.2). Wenn also ein Kind eine Erzählung mit *Und hiermit ist diese Geschichte zu Ende* (Beleg aus eigenem Korpus) abschließt, wird damit zusammenfassend das Ende der Erzählung angezeigt und der gesamte vorherige Text als „Geschichte" eingeordnet.

Diese allgemein auf das mündliche wie auch auf das schriftliche Erzählen bezogenen Aufgaben können allerdings je nach Erzählkontext oder Erzählform (vgl. Becker 2001) noch weiter ausdifferenziert werden. Gerade im Rahmen der Vermittlung von Erzählfähigkeiten haben sich bestimmte Erzählformen etabliert, wie die Bildergeschichte oder die Nacherzählung, die nicht alltagsweltlich vorkommen, mit denen aber besondere didaktische Erwartungen verbunden sind. Wir kommen darauf weiter unten noch einmal zurück, denn für die Erforschung von Entwicklungs- und Lernprozessen spielt es eine besondere Rolle, welche Fähigkeiten in welchem Kontext erworben werden sollen.

3.1.5 Forschungsmethodische Herausforderungen

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass mit der referenziellen Kohärenz sehr komplexe Aufgaben für die Sprachhandelnden verbunden sind. Für die Erforschung des Erwerbs dieser Handlungsfähigkeit sind vor diesem Hintergrund mehrere forschungsmethodische Herausforderungen in den Blick zu nehmen.

Kategorisierung und Operationalisierung

Eine erste Herausforderung für das methodische Vorgehen im Rahmen von empirischen Studien (und entsprechend die spätere Vergleichbarkeit) stellt die Beobachtung dar, dass Kategorien, mit denen die jeweiligen Daten kodiert und analysiert werden, unterschiedlich konzipiert werden. Auch bezüglich der Operationalisierung einzelner Aspekte des Erwerbs herrscht kein einheitliches Vorgehen. Exemplarisch soll dies am Beispiel der für die referenzielle Kohärenz zentralen Aufgabe C der „Einführung von Referenten" veranschaulicht werden. Um nämlich zu analysieren, wie in einem Text die Referenten eingeführt werden, besteht ein mögliches Vorgehen darin, a priori sprach-

liche Formen zu bestimmen, die diese Funktion erfüllen, und diese dann quantitativ auszuwerten. In einer der ersten großen Studien zum Erzählerwerb im deutschsprachigen Raum geht Bamberg (1987: 44) bspw. folgendermaßen vor:

> First, all introductions/reintroductions of the two protagonists [Reference Switching] are coded according to nominal vs. pronominal expression-forms; second, all instances of maintaining reference to one of the two protagonists [Reference Maintaining] are coded according to the same two forms.

Für die Analyse der Einführung der Referenten wird dann weiter in vier Kategorien unterteilt: indefiniter Artikel + Nomen; definiter Artikel + Nomen; Pronomen; Possessivartikelwort + Nomen. Es wird also in erster Linie unter formalen Aspekten kodiert, auch wenn in Ansätzen textfunktionale Aspekte einbezogen werden, indem Erzählkommentare oder direkte Rede gesondert gewertet werden (ebd. 48). Als prototypische Form wird in dieser Studie die indefinite Nominalphrase bestimmt. Dies ist nachvollziehbar, da die Proband:innen anhand einer Bildergeschichte erzählen und typischerweise beginnen mit *das is nämlich ein kleiner Junge* (ebd. 54). Allerdings wurden unter Aufgabe C weiter oben neben dieser prototypischen Form der indefiniten Nominalphrase noch weitere Formen zur Einführung von Referenten – je nach kontextueller Einbettung und Art der Erzählung – aufgelistet.

Um dieser Vielfalt an sprachlichen Mitteln gerecht zu werden, wurde in nachfolgenden Studien (z. B. Steinig et al. 2009; Colozzo/Whitely 2014) daher nicht die sprachliche Form selbst ausgewertet, sondern, wie oben gefordert, die Funktionalität der Form im textuellen Kontext betrachtet. Steinig et al. (2009) operieren dazu mit dem Konzept der Angemessenheit und unterscheiden lediglich in „angemessene“ vs. „unangemessene“ Formen. Dies erfordert einen stärker qualitativen Blick auf die Daten. Eine solche binäre Einteilung nivelliert jedoch Abstufungen, wie die folgenden Beispiele zeigen sollen: Eine Erstklässlerin beginnt ihre Bildergeschichte mit *der Vater holt eine Schachtel*. Die hier gewählte definite Nominalphrase *der Vater* ließe sich analog zur Fabel als Markierung der Prototypizität interpretieren; schließlich würde auch die indefinite Form in diesem Falle nicht wirklich angemessen erscheinen: *Ein Vater holt eine Schachtel*.

Das folgende Beispiel einer mündlichen Erlebniserzählung (Junge, 1. Klasse) verdeutlicht ebenfalls, dass sowohl die binäre Einteilung in angemessen/unangemessen als auch die Kategorisierung über die sprachliche Form der indefiniten Nominalphrase dem Text nicht gerecht würden.

> Einmal bin ich ins Krankenhaus gekommen mit Keuchhusten […] Da, da konnt ich aufeinmal net mehr reden und da hat die Oma de Doktor Schriefer angerufen, aber der war net da, da hammer halt de Doktor Rüschler geholt, der hat mir dann zwei Zäpfchen gegeben wie ich im Krankenwagen war und dann bin ich ins Krankenhaus gekommen, des nächste Tag dürft ich wieder heim, normal sollt ich noch ein Tag zur Umguckung dortbleiben, aber ich konnt auch wieder heim, da ging's mir wieder besser.

Zunächst wird der Referent – für eine Erlebniserzählung völlig angemessen – mit einem Pronomen der 1. Person eingeführt. Mit *die Oma* nutzt der Erzähler dann zwar eine definite Nominalphrase zur Referenteneinführung, welche aber in diesem Kontext sicherlich nicht als unangemessene Form gelten kann (als noch eindeutiger und akzeptabler wäre an dieser Stelle lediglich das Possessivartikelwort in *meine Oma* einzustufen). Weitere Referenten werden mit definitem Artikel und Eigennamen eingeführt; auch dies ist eine durchaus angemessene Form. In der Studie von Becker (2011) wird daher um eine dritte Kategorie „halbangemessen" erweitert. Hierunter fällt dann z. B. die Einführung der Referenten in der Erlebniserzählung mittels 1. Person Plural, wenn nicht näher spezifiziert wird, wen *hammer* (= „haben wir") genau umfasst. Zu fragen wäre aber, ob nicht weitere Differenzierungen erforderlich sind, um tatsächlich erzählformen- und erzählkontextsensibel zu analysieren. Dies führt weiter zum nächsten Aspekt.

Zugriffsweise/Kontext

Der Einfluss der Aufgabenstellung und des Erhebungskontextes stellt einen weiteren Aspekt dar, der zu methodischen Herausforderungen führen kann. Augst et al. (2007) berichten von ihrer Erhebung, bei der sie nacheinander verschiedene schriftliche Texte von Schüler:innen eines 4. Jahrgangs verfassen ließen, dass die Kinder bei den weiteren Texten immer weniger Lust zu schreiben hatten. Andererseits entsteht schon durch eine solche Erhebungssituation eine gewisse Schreiberfahrung, die sich möglicherweise auf die Performanz auswirkt.

Unterschiedlich gestaltet können zudem die Sprech- bzw. die Schreibsituationen sein, in denen die Erzählungen elizitiert werden. Beim mündlichen Erzählen wird oft eine eher künstliche Gesprächssituation erzeugt, indem z. B. das Kind einem erwachsenen Interviewer erzählt: „First, each child was taken individually out of the classroom by the investigator, given the book and asked to look through it in order to get to know the story so that they could retell it. When the child finished looking through the pictures, he/she was told: 'Now, you tell me the story!'" (Bamberg 1987: 23). In der Studie von Becker (2001) erzählen die Kinder nicht nur der Interviewerin, sondern auch einem weiteren Kind, das als Zuhörer:in fungiert. Bei Naugk (2018) übernimmt die erwachsene Interviewerin sowohl die Funktion der Zuhörerin als auch die des Erzählvorbilds, da sie selbst auch erzählt. Auch bei Quasthoff/Hausendorf (1996) übernehmen Erwachsene einen aktiven Zuhörpart. Eingebettet ist das Erzählen in dieser Studie allerdings in einen natürlichen Gesprächskontext: In einer Wartezimmersituation werden die Kinder wie beiläufig animiert, über einen zuvor beobachteten (fingierten) Vorfall zu erzählen. Bei Bildergeschichten wiederum, die ja vielfach als Elizitierungsformat genutzt werden (s. dazu Maiwald in Teilkapitel 3.3), kommt die kognitive Komplexität hinzu, die sich auch auf die Frage der Rezeptionsweise auswirkt. Für die Untersuchung referenzieller Kohäsion ist in diesem Zusammenhang besonders bedeutend, inwiefern Erzähler:innen und Zuhörer:innen gemeinsames Wissen teilen, ob also beide die Bilder vor Augen haben oder nur die Erzähler:innen (z. B. Colozzo/Whitely 2014; Becker 2001).

Beim schriftlichen Erzählen variiert das Setting zwar etwas weniger, die konkreten Schreibanlässe sind jedoch ebenfalls recht unterschiedlich. Bei den meisten Studien wurden die Texte innerhalb des regulären Unterrichts erhoben, oft von einer entsprechend instruierten Lehrkraft (z. B. Augst et al. 2007).

Erzählform/Medialität

Der Blick auf die Möglichkeiten, Referenten im Erzähltext einzuführen, offenbart nicht nur grundsätzlich eine gewisse Vielfalt, er legt auch nahe, dass diese Möglichkeiten nicht nur von der Textsorte Erzählung bestimmt werden, sondern dass auch je nach Erzählform unterschiedliche sprachliche Mittel gewählt und als angemessen empfunden werden können. Studien, in denen verschiedene Textsorten (z. B. Augst et al. 2007), Erzählformen (Becker 2001, 2005) oder Medialitäten (Becker 2013; Quasthoff et al. 2019) verglichen werden, kommen mehrheitlich zu dem Ergebnis, dass ein hoher Grad an Produktbestimmtheit zu beobachten ist. Entsprechend müssen die oben definierten Aufgaben und damit die zu erwerbenden Fähigkeiten weiter differenziert werden, um diese dann auch innerhalb von Studien angemessen zu berücksichtigen.

- Bildergeschichte: Bei dieser Textsorte spielt der Unterschied zwischen deiktischem (also auf den Wahrnehmungsraum verweisendem) und intratextuellem (also auf den Vorstellungsraum verweisendem) Gebrauch der sprachlichen Mittel eine besondere Rolle. Im Erwerb muss gelernt werden, dass die Bilder nicht einzeln beschrieben werden und dass kein gemeinsamer Verweisraum vorausgesetzt werden kann. Dieser muss erst textuell erzeugt werden.
- Fantasiegeschichte: Da die Referenten (zumindest teilweise) nicht der alltäglichen und für alle zugänglichen Welt entstammen, muss besonders die Einführung der Referenten sorgfältig gestaltet sein. Gerade fantastische Eigenschaften von Referenten müssen so formuliert werden, dass sie für die Rezipient:innen gut erschließbar sind.
- Erlebniserzählung: Bei dieser Textsorte ist zentral, Rezipient:innen in die (nicht geteilten) Erlebnisse mit einzubeziehen. U. U. wird in Erlebniserzählungen sehr ausgedehnt auf aus der eigenen Wahrnehmung/dem eigenen Wissen bekannte Referenten Bezug genommen. Dies muss bei der Einführung einzelner Referenten berücksichtigt werden, je nachdem, ob es sich eventuell um gemeinsam Bekanntes handelt oder nicht.

Der Erzähler der Erlebniserzählung oben führt die Referenten auf weitgehend angemessene Weise ein und zeigt damit einen relativ kompetenten Umgang mit diesen sprachlichen Mitteln. Die folgende Erzählung nach einer Bildergeschichte stammt von demselben Kind.

> Der Vater holt ne Schachtel. Dann stellt er se auf die Tür. Des Kind macht die Tür auf. Ähm n hat und dann geht de Vater rein. Sie sieht den Hamster und die Schachtel. Dann tut se den Hamster da rein. Und dann greift der mit dann greift der untern Herd, will de Hamster holen dann dann holt der n Handwerker. Der Handwerker tut de Herd weg un da is dann n rieses großes Loch. Dann kommt de Hamster aus m Stiefel geschossen, wie de Papa ihn anziehn will.

Auch in dieser Erzählung nutzt der Erstklässler fast ausschließlich definite Nominalphrasen zur Einführung der Referenten. Während *der Vater* und *des Kind* vielleicht noch als akzeptabel angesehen werden könnten, lässt sich das für *den Hamster* wohl nicht mehr sagen. Möchte man allerdings allgemeinere Aussagen über die Erzählkompetenz des Kindes in Bezug auf die Einführung von Referenten treffen, würden diese je nach Erzählform unterschiedlich ausfallen.

Durch die Unterschiede der Erzählformen besteht also die Gefahr, dass eine mangelnde Differenzierung im Rahmen von Studiendesigns zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen könnte. So gibt Pohl (2014) zu bedenken, dass die in den jeweiligen Studien beobachteten Entwicklungsphänomene mit der genutzten Elizitierungsmethode verbunden sein könnten. Schwierigkeiten mit der Referenz im Falle der Erhebung mittels Bildergeschichte ließen sich z. B. möglicherweise auf „Effekte der noch nicht ausgebildeten Kontextualisierungskompetenz" (Pohl 2014: 122) zurückführen. Ist also die kognitive Fähigkeit, Ereignisse und Gegenstände oder Personen in ihrem räumlichen oder inhaltlichen Kontext (visuell) zu erfassen, noch nicht ausreichend entwickelt, wirkt sich dies bei Bildergeschichten naturgemäß auch auf die Erzählperformanz aus.

In einer Studie von Becker (2001), in der verschiedene Erzählformen (Bildergeschichte, Erlebniserzählung, Fantasiegeschichte, Nacherzählung) miteinander verglichen wurden, konnte nachgewiesen werden, dass die Einführung von Referenten jeweils sehr unterschiedlich realisiert wird und entsprechend unterschiedlich gelingt. Dies ist nicht nur darin begründet, dass – wie in den obigen Beispielen – mit den Erzählformen auch verschiedene sprachliche Strukturen und Mittel evoziert werden, sondern auch darin, dass z. B. mit der Erzählform Bildergeschichte eine andere kognitive Komplexität und andere kognitive Anforderungen verbunden sind als mit der Erlebniserzählung (vgl. Becker 2001). Entsprechend sind Studienergebnisse, die auf Erzähldaten anhand von Bildergeschichten basieren, nicht unbedingt zu übertragen auf andere Erzählformen. Die Mehrheit gerade der einschlägigen Studien nutzt allerdings eine Bildergeschichte zum Elizitieren von Erzähldaten (so z. B. Bamberg 1987; Hickmann 1982, 1991; Dannerer 2012). Meist handelt es sich um eine Bildfolge, zuweilen aber auch nur um einen Bildimpuls (z. B. bei Augst et al. 2007), was ebenfalls unterschiedliche kognitive und sprachliche Anforderungen impliziert. Sogar die Bildgestaltung beeinflusst die Erzählperformanz. Ob z. B. fantastische Figuren abgebildet sind oder ob es sich um menschliche Figuren handelt, führt zu unterschiedlichen Erzählleistungen (Drepper 2022, s. a. oben zu Aufgabe C). Ebenfalls zu berücksichtigen ist die Erkenntnis von Schmidt (2014), dass die Kinder mit zunehmendem Alter die Konstellation der Protagonisten immer komplexer entwerfen. Anhand von Fantasieerzählungen konnte sie nachweisen, dass 4- bis 6-jährige Kinder „sukzessive immer komplexere Handlungsfolgen mit zunehmend wechselnden Protagonisten und dynamischen Handlungsverläufen" produzieren (Schmidt 2014: 126). Eine komplexere Konstellation der Protagonisten führt jedoch naturgemäß zu größeren Anforderungen bei der referenziellen Kohärenz (s. dazu auch oben Aufgabe E). Neben der Erzählform übt schließlich auch die Medialität

einen Einfluss auf die Datenerhebung aus. Selbst bei präliteralen Kindern lassen sich Unterschiede in der Performanz nachweisen, je nachdem, ob sie eine Geschichte erzählen oder diktieren (Merklinger 2011).

3.1.6 Ausblick: Referenzielle Kohärenz und Spracherwerb

Im Laufe ihres Spracherwerbs müssen Kinder die Bedingungen für thematische Kohärenz und die sprachlichen Mittel für ihre Erzeugung erwerben. Zu Ersterem gehört auch die Fähigkeit, sich in die Perspektive der potenziellen Leserschaft zu versetzen und zu überlegen, welche und wie viele Informationen diese zur Identifikation der jeweiligen Referenten benötigt. Es reicht für eine Untersuchung des Erwerbs von Kohärenz nicht aus, nur das Vorkommen bestimmter (prinzipiell auch kohärenzstiftender) Formen, etwa von Personalpronomen in Äußerungen (seien sie mündlich oder schriftlich), zu dokumentieren. Es muss dazu untersucht werden, inwiefern diese Mittel den oben skizzierten Aufgaben der Kohärenzherstellung funktional dienen (s. oben in Abschnitt 3.1.2).

Frühe Erwerbsstudien fokussieren jedoch in erster Linie die entsprechenden sprachlichen Mittel, also die Kohäsion, weniger den graduellen Wissensaufbau über den Text. Bereits seit Ende der 70er-Jahre wurden dementsprechend immer wieder Studien durchgeführt, die sich der Frage widmeten, wie sich kohäsive Fähigkeiten und insbesondere der Pronomengebrauch bei Kindern entwickeln (Karmiloff-Smith 1979, 1981; Hickmann 1991, 1995; Bamberg 1987; Terhorst 1995). Musan und Noack resümieren aus einer Zusammenstellung dieser Studien, dass Kinder für die Referenteneinführung zunächst überwiegend Pronomen, dann definite Nominalphrasen und erst ab einem Alter von ca. 6 Jahren indefinite Nominalphrasen verwenden. Diese Entwicklung interpretieren sie als eine Entwicklung hin zu Formen, die sich zunehmend an Rezipient:innen orientieren (2014: 114–115).

Nimmt man nun auch funktionale Aspekte in den Blick, so lässt sich mit Becker (2001) bilanzieren, dass sich Referenz entwickelt „beginnend von einem eher deiktischen Gebrauch, bei dem sich die Wortform auf einen realen Gegenstand bezieht, also Sprache auf Welt, hin zu einem intralinguistischen Gebrauch, bei dem sich die Wortform auf eine andere Wortform bezieht, also Sprache auf Sprache.“ (ebd. 17). Diese Entwicklung kann noch weiter dahin gehend differenziert werden, dass sie zunächst offenbar v. a. das Referieren auf belebte Entitäten betrifft, unbelebte kommen erst später im Erwerb hinzu (vgl. etwa Hickmann 1995). Auch zahlreiche weitere Aspekte und Eigenschaften der Referenten, v. a. solche, die ebenso auf der semantischen Ebene liegen (Lehmkuhle 2022), nehmen Einfluss auf den Entwicklungsverlauf.

Dieser Einfluss semantischer Eigenschaften der Referenten könnte so interpretiert werden, dass der Erwerb referenzieller Kohärenz über eine semantisch dominierte Rezeption und Produktion hin zu einer syntaktisch dominierten voranschreitet, wie dies auch für andere Bereiche des Spracherwerbs angenommen werden kann. Es bleibt aber Aufgabe weiterer Studien, hier vorliegende Zusammenhänge systematisch zu untersuchen.

In jedem Fall kann die Studienlage so zusammengefasst werden, dass sich die Fähigkeit, Texte kohäsiv zu gestalten und Referenz angemessen einzusetzen, mit zunehmendem Alter (und entsprechender kognitiver Reifung) immer weiter ausdifferenziert. Offensichtlich ist weiterhin, dass dieser Prozess von vielen Faktoren (z. B. auch von Schulform und sozialer Schicht, vgl. Steinig et al. 2009) beeinflusst wird, ganz besonders ist aber auch eine Domänenspezifik zu beobachten (Augst et al. 2007; Quasthoff et al. 2019). Solche Erkenntnisse und Überlegungen legen es nahe, die spezifischen Bedingungen einzelner Sprachhandlungen (Erzählen) und deren Realisierungsformen (in diesem Fall: Erzählformen) näher zu betrachten. Die oben skizzierten Aufgaben können dabei für nachfolgende Untersuchungen eine Hilfe sein.

3.2 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse zu Erlebnis- und Fantasieerzählungen

Tabea Becker, Renate Musan und Ina Westermeyer

In der Erzähl-, aber auch in der Schreibforschung blieb der Einfluss, den Textsorte und Erzählform auf Erwerbsprozesse nehmen können, lange Zeit eher wenig beachtet. Die Vermutung, dass die Textproduktion mehr oder weniger stark von unterschiedlichen Erzählformen und den mit ihnen verbundenen Eigenschaften beeinflusst wird, ließ sich zwar in einigen Studien bereits bestätigen (z. B. Becker 2011; Duinmeijer/de Jong/Scheper 2012). Untersuchungen dazu, wie sich dies in einzelnen Textsorten oder Erzählformen konkret ausprägt, stecken jedoch – bis auf einzelne Ausnahmen – noch in den Anfängen. Ein Grund dafür mag darin liegen, dass die Bildergeschichte in den meisten, v. a. der psycholinguistisch ausgerichteten Studien, die Erzählform der Wahl darstellte (vgl. hierzu Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 und Maiwald in Teilkapitel 3.3). Diese Dominanz der Bildergeschichte gerade in den frühen Erwerbsstudien (z. B. Bamberg 1982; Hickmann 1987), aber auch in Untersuchungen, bei denen diagnostische Fragen im Vordergrund standen (Heilmann/Miller/Dunaway 2010), ist nachvollziehbar. Denn im Unterschied zu Erlebnis- und Fantasieerzählungen ermöglicht die Bildergeschichte eine bessere Vergleichbarkeit der entstandenen Texte. Auch die zuverlässigere Kontrolle von Einflussfaktoren und Variablen führt dazu, die Bildergeschichte für bestimmte Forschungsdesigns zu bevorzugen (vgl. hierzu auch Maiwald in Teilkapitel 3.3).

Erlebnis- und Fantasieerzählungen wurden daher weit weniger in den Blick genommen. Dies stellt jedoch eine gewisse Forschungslücke dar, da mit unterschiedlichen Erzählformen eben auch unterschiedliche kognitive, sprachliche und kontextuelle Aspekte verbunden sind, wie bereits von Peschel und Becker in Teilkapitel 3.1 dargelegt wurde. Während es sich bei der Bildergeschichte um eine reproduktive Form handelt, wo eine (visuelle) narrative Vorlage gegeben ist, sind Erlebnis- und Fantasieerzählungen primärproduktive Formen, die ein „konzeptuell und sprachlich [...] unabhängiges Produkt des Sprechers“ (Becker 2011: 59) darstellen. Im Vergleich zu Bildergeschichten müssen Erlebnis- und Fantasieerzählungen also nicht erst als Erzählung rezipiert

werden, bevor sie produziert werden. Dadurch ist ihre Produktion weniger von unmittelbaren kognitiven Verarbeitungsprozessen abhängig. Dies rechtfertigt nicht nur, Erlebnis- und Fantasieerzählungen von Bildergeschichten forschungsmethodisch abzugrenzen, sondern es ist für die Erkenntnisgewinnung geradezu geboten.

Erlebnis- und Fantasieerzählungen lassen sich aber auch untereinander abgrenzen: Hierzu kann die Dichotomie fiktiv vs. non-fiktiv herangezogen werden. Erlebniserzählungen stellen non-fiktive Ereignisse dar, die in der Realität der Erzähler:innen stattgefunden haben, sodass auf die reale, wahrnehmbare Welt referiert werden muss. Dagegen geben Fantasieerzählungen fiktive Inhalte wieder; die Erzähler:innen referieren auf einen Vorstellungsraum (vgl. Becker/Stude 2017). Dies legt die Annahme nahe, dass diese Unterschiede in der Referenz ebenfalls Auswirkungen auf den Erwerb der referenziellen Kohärenz mit sich bringen. Für eine umfassende Erforschung der Erwerbsprozesse sind daher unbedingt auch Erlebnis- und Fantasieerzählungen in den Blick zu nehmen.

Für die folgende Zusammenstellung der Studienlage zu Erkenntnissen in Bezug auf Erlebnis- und Fantasieerzählungen ist also zum einen zu bedenken, dass diese Formen gegenüber der Bildergeschichte in den Studiendesigns wenig berücksichtigt wurden, zum anderen aber auch, dass sich ein Großteil der einschlägigen Forschung zum Erwerb referenzieller Kohärenz nicht mit schriftlichen, sondern mit mündlichen Texten befasst (z. B. Peterson/Dodsworth 1991; Becker 2011). Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Erwerb referenzieller Kohärenz bei sehr jungen Kindern beginnt, die naturgemäß noch keine schriftlichen Texte produzieren können. Wird diese Entwicklungsphase erforscht, müssen daher mündliche Texte erhoben werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit und weil sie teilweise in dieselben Studien einbezogen wurden, ist entsprechend oft die Entwicklung bei älteren Kindern oder Erwachsenen ebenfalls in mündlichen Texten untersucht worden (z. B. Peterson 1993).

Ob und wie sich der Erwerb im Mündlichen in der schriftlichen Produktion widerspiegelt, auf die Kinder ihre erworbenen Kompetenzen mit dem Schuleintritt übertragen müssen, ist bisher wenig erforscht (in Bezug auf Erzählfähigkeiten allgemein s. aber Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009) und Annahmen zu der Übertragbarkeit sind größtenteils ungesichert. Da die Entwicklung im Mündlichen in der Forschung einen großen Raum einnimmt und schon rein zeitlich gesehen eine Voraussetzung für die Verwendung im Schriftlichen ist, werden wir im Folgenden auch darauf eingehen.

Neben den unten behandelten Studien zum schriftlichen Erzählen können noch einige weitere genannt werden wie die Studien von Steinig et al. (2009), von Quasthoff et al. (2019) oder von Naugk (2018). Die referenzielle Kohärenz bildet dort allerdings – wenn überhaupt – nur einen sehr randständigen Aspekt, weshalb wir an dieser Stelle nicht näher auf sie eingehen.

3.2.1 Referenteneinführung in Erlebnis- und Fantasieerzählungen

Peterson (1993) untersucht in einer eher explorativen Studie den Gebrauch von Referenzausdrücken zum Verweis auf Diskursreferenten in mündlichen Erlebniserzählungen von 2-, 4-, 6- und 9-jährigen englischsprachigen Kindern (N=10) sowie einer erwachsenen

Kontrollgruppe (N=10). Während die Kinder zum Erzählen persönlicher Erlebnisse im Alltag von Kindern aufgefordert wurden (z. B. *Have you ever been to the doctor? You have? Tell me about it. What happened?*), sollten die Erwachsenen drei Erlebnisse erzählen, die ihnen in den letzten Jahren widerfahren sind. Die Erlebniserzählungen wurden unter anderem im Hinblick darauf untersucht, welche Referenzausdrücke die Teilnehmenden verwendet haben, um Referenten einzuführen. Neben bezugnehmenden Einführungen (related introductions) und nichtbezugnehmenden Einführungen (unrelated introductions) im Hinblick auf den Inhalt der Erzählung sowie deiktischen Verweisen auf Referenten wurden problematische Einführungen betrachtet, worunter ambige Referenzausdrücke (1a) sowie Auslassungen noch nicht eingeführter Referenten fallen (1b) (Beispiele aus Peterson 1993: 513):

1. a) At the school he hit me.
   b) Investigator: What happened to give you that bruise?
   Child: [___] gave me a bite.

Bei den Erwachsenen waren nur 9,3 % der Einführungen problematisch, bei den Kindern bewegte sich der Anteil problematischer Einführungen dagegen zwischen 19,7 und 25,8 %. Post-hoc-Tests weisen nach, dass es zwar keinen Effekt der Unterschiede zwischen den kindlichen Altersgruppen untereinander gibt, wohl aber einen signifikanten Alterseffekt zwischen der Kindergruppe insgesamt und der erwachsenen Gruppe. Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl lassen sich sicherlich keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen ziehen. Die Ergebnisse legen aber die starke Vermutung nahe, dass englischsprachige Kinder auch bis zu einem Alter von 9 Jahren noch nicht über erwachsenenähnliche Fähigkeiten zur Einführung neuer Referenten verfügen.

Die Studie von Knapp (1997) ist eine der ersten Untersuchungen schriftlicher Erzählungen im deutschsprachigen Raum, die nicht auf der Basis von Bildergeschichten, sondern als freie Erzählungen erhoben wurden. Allerdings bezog sich das Erkenntnisinteresse vorwiegend auf die Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache (DaE) und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Grundlage bilden Daten aus den Klassen 5 und 6 an Hauptschulen. Zu einem Bildimpuls wurden im schulischen Kontext Fantasieerzählungen schriftlich verfasst (297 Texte). Verglichen wurden Kinder mit DaE mit Kindern mit DaZ mit je unterschiedlicher Aufenthaltsdauer, unterteilt in drei Gruppen: 2 Jahre/3–4 Jahre/8 Jahre und länger (Knapp 1997: 55). Die Einführung der Referenten wurde über die Form, aber auch über das Kriterium „angemessen/unangemessen" untersucht. Bezüglich der Form offenbart sich, wie vielfältig die Referenteneinführung sprachlich realisiert werden kann. Knapp zählt hier folgende Mittel auf: unbestimmter/bestimmter/ohne Artikel, Indefinit-/Possessiv-/Personalpronomen sowie Genitiv, Numeral und Eigennamen (vgl. ebd. 170). Das Kriterium „angemessen/unangemessen" wird nicht allgemein definiert, sondern jeweils im konkreten Textzusammenhang beurteilt.

Entsprechend dem Fokus auf DaE versus DaZ mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer bilanziert Knapp, dass v. a. Kinder mit DaZ und kurzer Aufenthaltsdauer „mehr Bezugs-, Grammatik- und Rechtschreibfehler (machen) und häufiger ein Demonstrativ-

pronomen in umgangssprachlicher Weise“ (ebd. 206) verwenden. Bei den Kindern mit DaE gelingt die Einführung der Protagonisten mit Namen problemlos, bei Kindern mit DaZ und langer Aufenthaltsdauer nur etwas weniger (ebd. 205). Knapp schließt daraus, dass die sprachlichen Fähigkeiten im grammatischen Bereich, also im formalen Bereich der Referenz, der eher auf der sprachlichen Oberfläche anzusiedeln ist (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1), bei Kindern mit langer Aufenthaltsdauer vergleichsweise gut ausgebildet sind, bei Kindern mit kurzer Aufenthaltsdauer jedoch noch Erwerbsprozesse anhalten.

Nur wenige Publikationen vergleichen explizit die referenzielle Kohärenz in Erlebnis- und Fantasieerzählungen deutschsprachiger Kinder. Becker (2001, aktualisierte Auflage 2011) führt dies als erste Studie für mündliche Erzählungen durch. Die Proband:innen (n = 55) aus der Vorschule, 1. und 3. Klasse, entstammen drei Altersgruppen: durchschnittlich rund 5, 7 und 9 Jahre. Erhoben wurden mündliche Erzählungen, neben Erlebnis- und Fantasiegeschichten auch Nacherzählungen und Bildergeschichten. Die Erzählungen wurden audiographiert und mithilfe eines gesprächsanalytischen Transkiptionssystems (GAT) transkribiert. Das Versuchssetting bestand in einer möglichst authentischen Interaktionssituation mit jeweils einem Erzählerkind und einem Hörerkind. Die vier Erzählformen wurden in Sitzungen im Abstand von 1–2 Wochen elizitiert. Dabei waren die Kinder sehr motiviert, da sie während der Unterrichtszeit in einen separaten Raum geführt wurden und dort zunächst eine „selbst ausgedachte Geschichte“ erzählen sollten und dann zu einem späteren Zeitpunkt etwas, „was sie schon mal erlebt hatten, wo sie Angst haben mussten oder sich weh getan haben“. Ausgewertet wurden neben Länge und strukturbezogenen Aspekten die Einführung von Referenten und „unangemessener Pronomengebrauch“ z. B. in Gestalt von mehrdeutigen Pronomen.

Generell finden sich bei den 5-Jährigen deutlich weniger unangemessene Formen bei der Erlebnisgeschichte als bei der Fantasiegeschichte, bei 9-Jährigen hat sich dieser Unterschied jedoch aufgelöst: Sie beherrschen also beide Formen gleich gut. Die Abnahme der unangemessenen Formen ist hochsignifikant. Bei der Fantasiegeschichte bedeutet das eine Abnahme von 18,43 % unangemessener Formen auf 1,53 % (ebd. 141).

Die für die Einführung von Referenten gewählten sprachlichen Mittel (also Pronomen, indefinite oder definite Nominalphrase) bleiben über die Altersgruppen weitgehend unverändert, unterscheiden sich jedoch deutlich zwischen den Erzählformen: Bei der Erlebniserzählung dominieren Pronomen oder definite Nominalphrasen, bei der Fantasieerzählung indefinite Nominalphrasen (rund 80 %) (ebd. 146). Hierbei muss bedacht werden, dass dies den jeweils für die Erzählform angemessenen sprachlichen Mitteln entspricht (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1).

Im Rahmen einer qualitativen Analyse wurde deswegen ermittelt, welche sprachlichen Mittel im jeweiligen textuellen Kontext als angemessene Referenteneinführung gelten können. Während bei den 5-jährigen Kindern in der Fantasiegeschichte lediglich 50 % der Referenteneinführungen als angemessen gewertet werden können, sind dies in der Erlebniserzählung bereits 84 %. Diese steigern sich bei den 7-Jährigen auf

95 %, bei der Fantasieerzählung sogar auf 100 %. Bei 9-Jährigen bleiben die angemessenen Formen in der Fantasieerzählung bei 100 %, die angemessenen Formen in der Erlebniserzählung sinken wieder auf 80 %, wobei sich bei beiden Altersgruppen keine unangemessenen Formen finden, sondern lediglich halbangemessene (ebd. 159) (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1).

Vor dem Hintergrund, dass je nach Erzählform unterschiedliche sprachliche Mittel für die Einführung von Referenten als angemessen gelten können und entsprechend verwendet werden, lässt sich kaum von einem einheitlichen Erwerbsprozess sprechen. Auffällig ist außerdem die unterschiedliche Erwerbsdynamik je nach Erzählform: Bei der Erlebniserzählung verfügt schon die jüngste Gruppe über eine hohe Kompetenz, entwickelt sich jedoch nur langsam weiter; bei der Fantasieerzählung ist eine eher geringe Kompetenz bei der jüngsten Altersgruppe zu beobachten, bereits bei der mittleren Altersgruppe ist dann aber die Entwicklung abgeschlossen (ebd. 159).

Kurz erwähnt werden soll außerdem noch die Studie von Uhl (2015), bei der mittels Bildimpuls Fantasiegeschichten elizitiert wurden. Allerdings steht bei Uhl nicht die Kohärenz im Mittelpunkt der Untersuchung, sondern die Frage, wie der Gebrauch präteritaler Tempora mit anderen „Merkmalen einer narrativen Vertextung“ (Uhl 2015: 118) zusammenhängt. Auf referenzielle Kohärenz wird nur insofern eingegangen, als die Einführung von Referenten in die Betrachtung miteinbezogen wird. Untersucht wurden Kinder aus drei 3. Klassen einer Grundschule, die insgesamt 45 schriftliche Fantasieerzählungen produzierten. Referenzielle Kohärenz findet dahin gehend Berücksichtigung, dass in der Kategorie „Etablierung Erzählperspektive“ die „Anzahl der Elemente (z. B. Ort, Person, Zeit), die zu Beginn der Erzählung genannt werden“ (ebd. 123) untersucht werden, und zwar insbesondere die Einführung mittels indefiniter vs. definiter Nominalphrase (ebd. 134). Es wird quantitativ analysiert, wie oft eine Nennung von Zeit, Ort und Personen der Handlung erfolgt, und zwar nur, wenn sie indefinit eingeführt werden. Uhl ermittelt einen deutlichen und statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Verwendung präteritaler Tempusformen und der Referenteneinführung mit indefiniten Formen (ebd. 216). „So fällt auf, dass bei den präsentischen Erzählungen dem Leser noch unbekannte Elemente mittels des definiten Artikels eingeführt werden. Bei den präterital organisierten Texten hingegen werden unbekannte Elemente zunächst indefinit eingefügt.“ (ebd. 216). Dieser Befund ist insofern interessant, als er nahelegt, dass sich Aspekte der narrativen Vertextung nicht unabhängig voneinander entwickeln.

Auch wenn die genannten Studien darin übereinstimmen, dass die angemessene Einführung von Referenten in Erlebnis- und Fantasieerzählungen im Grundschulalter bereits relativ gut gelingt (vgl. auch Vogt 2006), unterliegt sie doch einem vergleichsweise langen Erwerbsprozess. Für die frühe Kindheit, d. h. für 2- bis 4-jährige Kinder, liegen nur wenige Daten (s. Abschnitt 3.2.2) vor, die sich spezifisch mit Referenten in Erlebnis- und Fantasiegeschichten befassen, es ist jedoch zu vermuten – auch auf Basis von Daten aus internationalen Studien –, dass der Erwerb zunächst sprachunabhängig ähnlich verläuft (z. B. Hickmann et al. 1996): Ab 2 bis 3 Jahren werden vorwiegend deiktische Ausdrücke verwendet (z. B. Skarabela 2007). Mit 4 bis 5 Jahren treten

viele definite Formen auf (z. B. Severing und Verhoeven 2001). Zwischen 5 und 7 Jahren steigt der Anteil indefiniter korrekter Referenteneinführungen (Ose/Schulz 2010; Schröder 2009; Hickmann et al. 1996). Studien zu Bildergeschichten legen nahe, dass Typen von Referenten eine Rolle spielen; so ließen sich bei belebten (Hickmann 1998) und menschlichen Charakteren (Severing/Verhoeven 2001) mehr korrekte Referenteneinführungen feststellen als bei unbelebten Entitäten. Ferner zeigen sich Unterschiede bspw. je nach Bekanntheitsgrad der verwendeten Geschichte (Hickmann 1991) oder nach der Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebencharakteren (Berman/Slobin 1994).

Dass die Erschließung der lexikalischen und grammatischen Formen ein langwieriger Prozess von großer Bedeutung ist, kann auch als Bilanz aus der Studie von Knapp (1997) gezogen werden, da DaZ-Kinder mit geringer Erwerbsphase über weniger angemessene Formen verfügen. Entscheidend ist jedoch weiterhin, dass dadurch, dass je nach Erzählform unterschiedliche sprachliche Formen als angemessen gelten können, auch andere Erwerbsverläufe zu beobachten sind (Becker 2011). Dies hängt damit zusammen, dass die verschiedenen Aspekte der narrativen Vertextung eng miteinander verbunden sind (Uhl 2015): Ein Erlebnis zu erzählen, involviert andere ‚Aufgaben', die jeweils miteinander in Beziehung stehen und sich gegenseitig bedingen, als eine Fantasiegeschichte zu erzählen. Entsprechend beginnt der Erwerbsprozess bei Erlebniserzählungen zwar bereits früher und auf einem höheren Niveau, verläuft dann jedoch langsamer, sodass es die Fantasiegeschichte ist, bei welcher zuerst eine erwachsenensprachliche Kompetenz erreicht wird.

3.2.2 Referentenfortführung und -wiederaufnahme in Erlebnis- und Fantasieerzählungen

Peterson (1993) untersucht in der oben bereits beschriebenen Studie neben der Referenteneinführung auch die Referentenfortführung. Konkret betrachtet sie angemessene Referenzausdrücke zum anaphorischen Verweis auf Referenten (2a), ambige Nomen und Pronomen (2b), Pronomenfehler (2c) und unzulässige Auslassungen von Pronomen oder Nomen (2d) in mündlichen Erlebniserzählungen (Beispiele aus Peterson 1993: 514):

2. a) I saw Jim. He said…
   b) My two sisters and I went to the amusement park. She rode on a ferris wheel.
   c) She ran away. He never came back.
   d) Jimmy and Nicky were chasing me. [___] fell down and hurt himself.

Die Ergebnisse offenbaren auch in diesem Kontext einen deutlichen Alterseffekt. Post-hoc-Tests zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen den 2-jährigen Kindern und allen anderen Gruppen. Während die 2-jährigen englischsprachigen Kinder in 90,2 % der Fälle angemessene Referenzausdrücke zum Verweis auf anaphorische Referenten verwendet haben, bewegt sich der Anteil angemessener Referenzausdrücke in den anderen Altersgruppen (4-, 6- und 9-jährige Kinder und Erwachsene) zwischen 95,2 und 97,7 %. Mit dieser Studie liegt ein erstes Indiz dafür vor, dass die Referenten-

fortführung (zumindest englischsprachigen) Kindern wesentlich weniger Schwierigkeiten bereitet als die oben beschriebene Einführung von Referenten.

Auch die oben bereits vorgestellte Studie von Knapp (1997) untersuchte neben der Referenteneinführung die Referentenfortführung über Topikketten. Diese bestehen aus Lexemen, die sich auf dieselben Entitäten beziehen (etwa *ein Junge*, *Tim*, *er*) (vgl. ebd. 95). Außerdem werden Isotopienetze ermittelt, die die Verbindung der einzelnen Topiks untereinander sichtbar machen, denn, so Knapp, ein „Text kann als Ganzes nur verständlich sein, wenn die Bezüge der einzelnen Topiks untereinander nachvollziehbar und verständlich sind" (ebd. 99). Diese Netze werden nun mit den Eigenschaften „linear (weniger als drei Topikketten), komplex (mindestens drei Topikketten), komplementär (Wiederaufnahme einer Topikkette), korrespondierend (parallel verlaufende Topikketten)" (ebd. 194) belegt. Die Referenz auf den Protagonisten wird gewertet i. S. „unklarer oder falscher Bezug auf den Protagonisten" (ebd. 202). Im Weiteren wird dann von problematischer bzw. problemloser Referenz gesprochen, ähnlich wie es auch in der Studie von Peterson (1993) definiert wird.

Deutliche Unterschiede ergeben sich zwischen Kindern mit DaE und Kindern mit DaZ, insbesondere der Gruppe mit langer Aufenthaltsdauer, d. h. denjenigen Kindern, die ausschließlich in Deutschland zur Schule gegangen sind. Für sie gilt: „Die Isotopiestruktur ihrer Texte ist noch weitgehend linear. Komplexe Textstrukturen werden nur selten gestaltet." (ebd. 206) Die Textkompetenz, also der Bereich der Isotopieketten und damit der Bereich, der auf einer zugrunde liegenden eher semantischen Ebene anzusiedeln ist, ist im Vergleich zu einsprachig deutschen Kindern, aber auch zu zweisprachigen Kindern, die erst wenige Jahre in Deutschland leben und auch in ihrem Herkunftsland beschult wurden, weniger entwickelt (ebd. 206).[23] Dies lässt sich so interpretieren, dass es sich bei den sprachlichen Mitteln an der Textoberfläche (i. S. der Kohäsion, vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1) um sprachspezifische Mittel handelt, über die die Lerner:innen in dem Maße verfügen, wie sie ihre allgemeinen (alltagssprachlichen) Fähigkeiten ausbauen. Diese Kompetenz wird ergänzt von der Fähigkeit, auf der semantischen Ebene des Textes (i. S. der Kohärenz, vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1) einen Sinnzusammenhang zu erzeugen. Diese Fähigkeit lässt sich offensichtlich sprachunabhängig erwerben bzw. von einer Erstsprache auf eine Zweitsprache übertragen. Das wiederum stützt die Vermutung, dass es sich bei Referenz an der sprachlichen Oberfläche (Kohäsion) und der Referenz in der Texttiefenstruktur (Kohärenz) um zwei separat zu erwerbende Bereiche handelt.

Lohmann (2024) widmet sich in einer longitudinal angelegten Korpusstudie der Produktionsentwicklung von Anapherntypen, die kognitiv mutmaßlich anspruchsvoller sind als direkte Anaphern (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1). Das Korpus umfasst 1870 authentische Texte von 24 Kindern einer Hamburger Grundschulklasse von

23 Beobachtungen, dass Kinder mit kürzerer Aufenthaltsdauer in Bezug auf schriftsprachliche Fähigkeiten bessere Leistungen zeigten als Kinder mit früher Zweitsprache, wurden bereits in den 70er-Jahren von Toukomaa und Skutnabb-Kangas (1976) gemacht und bildeten die Basis für die Schwellenniveauhypothese von Cummins (1982).

Schuljahr 1 bis Schuljahr 4. Die Texte bestehen überwiegend aus Erlebnis- und Fantasieerzählungen. Insbesondere untersucht Lohmann Pluralanaphern, indirekte Anaphern und Komplexanaphern.

3. a) Indirekte Anaphern: Gretel war mit ihrem Bruder Hänsel im Wohnzimmer. Sie saßen vor dem Kamin und lauschten dem Knistern des brennenden Holzes.
   b) Komplexanaphern: Gretel hat das letzte Stück Brot gegessen. Ihre böse Stiefmutter hat das genau beobachtet.
   c) Pluralanaphern: Gretel ging mit Hänsel in den Wald. Die Kinder legten eine Spur aus Brotkrumen. (ebd. 3)

Indirekte Anaphern (3a) haben keinen Antezedensausdruck, mit dem sie koreferent sind, sondern stehen in einer semantisch-konzeptuellen Relation mit einem nicht koreferenten Ankerbezugsausdruck (vgl. Schwarz 2000a: 50). Komplexanaphern (3b) beziehen sich auf Satzeinheiten, die sich aus Verbalphrasen, Sätzen oder auch längeren Textpassagen konstituieren können (vgl. Marx 2011: 63–64). Pluralanaphern (3c) schließlich summieren mehrere Antezedensausdrücke zu einer Pluralreferenz (vgl. Eschenbach et al. 1990).

Diese Anapherntypen basieren also im Gegensatz zu direkten Anaphern nicht auf Referenzidentität. Deswegen müssen sowohl die Verstehens- als auch die Produktionsprozesse über die grammatikalisch und lexikalisch basierten Such- und Vergleichsprozesse hinausgehen, die für direkte Anaphern angenommen werden (vgl. Perner/Brandl/Garnham 2003: 72). Schwarz (2000a) geht ausführlich auf diese Zusammenhänge bei indirekten Anaphern ein; laut Schwarz erfordern sie beim Verstehen Inferenzleistungen und die Aktivierung oder Konstruktion einer passenden Zusammenhangsrelation. Consten und Schwarz-Friesel (2007) beschreiben, dass Pluralanaphern nur durch die Summation von Einzelreferenten aufgelöst werden können.

Indirekte Anaphern werden bereits im 1. Schuljahr verwendet, und zwar sogar in höherer Zahl als in den nachfolgenden Schuljahren (Lohmann 2024: 114–115). Dies mag zunächst überraschend erscheinen. Jedoch ist es tatsächlich wahrscheinlich, dass die häufige Verwendung dieses Anapherntyps darauf zurückzuführen ist, dass Kinder zu Beginn der Grundschulzeit noch nicht dazu in der Lage sind, ausreichend und konsequent den Wissensstand von Leser:innen zu berücksichtigen (ebd. 114). Mutmaßlich deswegen verwenden sie vermehrt definite Nominalphrasen, die sie selbst mit den in ihrer Erzählung vorkommenden Entitäten assoziieren, ohne sich darüber bewusst zu sein, dass dies die Resolutionsprozesse von Leser:innen unter Umständen mehr beansprucht, als erwachsene, reflektiertere Schreiber:innen ihren Leser:innen zumuten würden. Die im frühen Grundschulalter produzierten indirekten Anaphern wären unter diesem Blickwinkel nicht planvoll und geschickt im Text eingesetzt, sondern sind auf die noch nicht voll ausgebildete Theory of Mind zurückzuführen. Insofern entspricht es den Erwartungen, dass mit zunehmendem Alter die Anzahl indirekter Anaphern abnimmt (ebd. 114). Hinzu kommt, dass viele indirekte Anaphern sich nicht von inadäquaten Referenteneinführungen mittels definiter Nominalphrasen unterscheiden

lassen, die bei jüngeren Kindern ohnehin häufiger zu beobachten sind und die auch in dem von Lohmann zugrunde gelegten Datenkorpus in Klasse 1 generell häufig auftreten (ebd. 115–116).

Zu diesem Bild passt, dass indirekte Anaphern in Erlebniserzählungen 2,5-mal häufiger vorkommen als in Fantasieerzählungen: Erlebniserzählungen thematisieren Personen und Geschehnisse, die den Kindern gewöhnlich bekannt sind bzw. zu denen die Kinder weniger Distanz haben (ebd. 117–118). Hinzu kommt, dass schulische Erlebniserzählungen bspw. über Schulausflüge oder andere gemeinsame Erlebnisse gewöhnlich nicht von Adressaten gelesen werden, die mit dem Setting nicht vertraut sind (ebd. 126). Infolgedessen geraten Einschätzungen zum Wissensstand von Leser:innen mutmaßlich leichter in den Hintergrund.

Komplexanaphern treten in formelartiger, lexikalisch starrer Gestalt wie *Das war toll* in Erlebniserzählungen sehr früh auf. Dieses Grundmuster ist v. a. in Erlebniserzählungen anzutreffen, die naturgemäß einen höchst geeigneten Anlass für eine subjektive abschließende Beurteilung darstellen. Das Grundmuster wird im Laufe der Entwicklung schrittweise weiter ausgebaut, wobei Verwendungen, die über diese Basisstruktur hinausgehen, nicht nur deutlich seltener, sondern auch erst deutlich später in den Kindertexten zu entdecken sind (ebd. 210–211). Mit dem Ausbau der Konstruktion eignen sich die entstehenden Komplexanaphern für andere Verwendungsbezüge als emotionale Beurteilungen eigener Erlebnisse. Dadurch treten ausgebaute Komplexanaphern vermehrt in Fantasieerzählungen auf (ebd. 216, 311–312). Umgekehrt setzt die Verwendung von formelartigen subjektiven Beurteilungen wie *Das war toll*, die im Rahmen von Fantasieerzählungen Protagonisten in den Mund gelegt werden, voraus, dass das Kind sich in die fiktive Person hineinversetzen kann, was tendenziell nur fortgeschrittenen Schreiber:innen gelingt (ebd. 217).

Pluralanaphern werden einige Monate früher verwendet als Komplexanaphern. V. a. in den ersten Klassenstufen sind bereits die Antezedenten durch Konjunktionen (*Max und Moritz*) oder Präpositionen (*Max malte mit Moritz*) miteinander assoziiert (ebd. 295–296), was mutmaßlich die Bündelung zur Pluralanapher vereinfacht. Die Verteilung von Pluralanaphern auf Erlebnis- und Fantasieerzählungen ergibt sich teilweise daraus, dass Erlebniserzählungen in der 1. Person geschrieben sind, Fantasieerzählungen hingegen meist in der 3. Person. Entsprechend werden Protagonisten in Erlebniserzählungen häufig in der 1. Person, in Fantasieerzählungen hingegen in der 3. Person zu Pluralanaphern gebündelt. Wenn nun in Erlebniserzählungen Pluralanaphern der 1. Person verwendet werden (z. B. *ich – meine Familie – wir*), bieten diese keine Gelegenheit für die Realisierung lexikalischer Pluralanaphern (ebd. 312). Folglich sind lexikalische Pluralanaphern vermehrt in Fantasieerzählungen zu finden, bleiben aber insgesamt selten: Nur zwei Drittel der Kinder gehen während der Grundschulzeit zur Produktion lexikalischer Pluralanaphern über (ebd. 292).

Schließlich zeigen sich laut Lohmann (2024) bei den anspruchsvollen Anaphorntypen gemeinsame Tendenzen: Erstens vergrößert sich mit zunehmendem Alter der Abstand zwischen den jeweiligen Anaphern und ihren Bezugsausdrücken. Zweitens wird das Inventar an Realisierungsformen der Anaphernausdrücke z. B. hinsichtlich Wort-

artenkategorien und Satzgliedfunktionen umfangreicher; dabei treten lexikalische Realisierungen im Vergleich zu pronominalen erst spät auf. Drittens gehen alle Entwicklungen typischerweise von einfachen Grundmustern aus, die im Laufe der Entwicklung ausdifferenziert werden.

Im Unterschied zur Referenteneinführung scheint die Referentenfortführung teilweise weniger erzählformenspezifisch zu sein, wie die oben genannten Studien nahelegen. Insofern mag es gerechtfertigt sein, die Studienlage unabhängig von der Gattung und unter Berücksichtigung internationaler Studien in den Blick zu nehmen, wobei sich folgendes Bild ergibt: Die Referentenfortführung in gesprochener Sprache wird von Kindern zwischen 3 und 10 Jahren eher mit Pronomen als mit Nominalphrasen geleistet (McGann/Schwartz 1988). Eine genauere Differenzierung zwischen Pronomenarten in der frühen Kindheit nehmen Gülzow und Gagarina (2007) vor. Demnach verwenden 3-jährige Kinder sehr viele Demonstrativpronomen, deren Zahl sich im Alter von 4 Jahren an das Niveau Erwachsener anpasst. Parallel dazu nimmt die Verwendung von Personalpronomen zu. Bei Referentenfortführungen wie bei -wiedereinführungen gibt es bei 4- bis 5-jährigen Kindern in gesprochener Sprache eine starke Tendenz, für menschliche Charaktere Pronomen zu verwenden; sie schwächt sich im weiteren Erwerbsverlauf zugunsten von Nominalphrasen und Eigennamen wieder ab. Auch hier zeigen sich Varianten nicht nur je nach dem Auftreten von menschlichen und nicht-menschlichen Charakteren (Severing/Verhoeven 2001), sondern ebenfalls nach der Benennung von Haupt- oder Nebencharakteren (McGann/Schwartz 1988). Eine Altersabhängigkeit ist also auch hier klar gegeben, wie die Studien übereinstimmend zeigen, und selbst wenn die Erzählformenspezifik weniger ausgeprägt ist, so zeigt zumindest die Studie von Lohmann, was auch in Studien zu Bildergeschichten zu beobachten ist, nämlich dass Kinder in unterschiedlichen Erzählformen und in unterschiedlichen Altersphasen unterschiedliche Strategien nutzen. Es ließe sich daher von einer sukzessiven Ausdifferenzierung sprachlicher Mittel sprechen, die einem gewissen Einfluss der jeweiligen Erzählform unterliegt.

3.2.3 Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse

Die Entwicklung referenzieller Kohärenz steht unzweifelhaft im Zusammenhang mit der allgemeinen sprachlichen und kognitiven Entwicklung, schließlich spielt der Faktor Alter eine wesentliche Rolle. Übereinstimmend zeigten mehrere der Studien, dass das Alter einen starken Prädiktor für die Entwicklung der Fähigkeit, in Erzählungen angemessene referenzielle Kohärenz zu etablieren, darstellt.

Betrachtet man die Einführung von Referenten und die Fortführung bzw. Wiederaufnahme von Referenten getrennt voneinander, differenziert sich das Bild weiter aus. So zeigte sich für das Englische, dass es bereits Kindern im Alter von 4 Jahren gelingt, überwiegend angemessene Referenzausdrücke zu verwenden, um Referenten fortzuführen (Peterson 1993). Selbst kognitiv anspruchsvolle Anaphern werden von den meisten Kindern im Grundschulalter erworben (Lohmann 2024), allerdings werden sie noch nicht auf erwachsenensprachlichem Niveau beherrscht. Die Entwicklungen aller drei bei Lohmann beobachteten Anapherntypen gehen dabei von einfachen Grundmustern

aus, die im Laufe der Entwicklung ausdifferenziert werden. Insgesamt handelt es sich jedoch um einen Erwerbsprozess, der noch bis ins Erwachsenenalter andauern kann (Schneider 2008). Referentenfortführung und -wiederaufnahme in schriftlichen Fantasie- und Erlebniserzählungen gilt es aber für das Deutsche noch in weiteren Studien genauer zu untersuchen.

Die Einführung neuer Referenten mit angemessenen Referenzausdrücken hingegen gelingt Kindern erst im fortgeschrittenen Grundschulalter zuverlässiger (Kail/Hickmann 1992; Schulz/Grimm 2012). V. a. aber machten die Studien deutlich, dass die Referenteneinführung stark von der Erzählform determiniert wird. Gerade im Vergleich der Erzählformen Erlebnis- und Fantasieerzählung zeigte sich, dass die Fähigkeit zur Einführung von Referenten eng mit der Erzählform und der Vertrautheit mit narrativer Vertextung (Knapp 1997, Becker 2011, Uhl 2015) verknüpft ist. Die Lerner:innen müssen mit den für die jeweilige Sprachhandlung erforderlichen sprachlichen Formen vertraut werden, denn je nach Erzählform werden unterschiedliche Anforderungen an die sprachlichen, kognitiven und auch die literarisch-konzeptionellen Fähigkeiten der Lerner:innen gestellt. Da mit den verschiedenen Erzählformen bezüglich der sprachlichen Mittel zur Erzeugung von referenzieller Kohärenz Unterschiede einhergehen, wird der Erwerb der referenziellen Kohärenz unterschiedlich unterstützt. Dies gilt gerade auch in Abgrenzung zur Bildergeschichte und in Bezug auf das narratoästhetische Potenzial, wie Maiwald in Teilkapitel 3.3 herausarbeitet.

Mit dieser Erkenntnis ließe sich an eine Vermutung von Wild anknüpfen, die er im Zusammenhang mit Fragen der Diagnostik aufstellt: „Textmusterspezifische und sprachsystematische Fähigkeiten scheinen sich also nicht nur getrennt zu entwickeln, sondern auch unterschiedliche Aspekte der Erzählkompetenz darzustellen“ (2020: 165). In Verbindung mit den Ergebnissen von Uhl (2015) ließe sich aus der Studie von Knapp (1997) als vorsichtige Hypothese ableiten, dass Kohäsion, also der Zusammenhang auf der sprachlichen Oberfläche, eher sprachspezifisch ist, Kohärenz, also der Zusammenhang auf der Inhaltsebene, eher sprachunspezifisch. Kohärenz steht dann in Verbindung mit anderen textbezogenen Fähigkeiten, die zu einem gewissen Bedingungsgefüge verwoben sind.

Gerade dadurch, dass einerseits das Repertoire der sprachlichen Formen so vielfältig ist und dass andererseits unterschiedliche Funktionen zu bedienen sind (vgl. hierzu auch Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1), erweist es sich als äußerst schwierig, empirische Belege für konkrete Entwicklungswege nachzuzeichnen. Auch die in Teilkapitel 3.1 aufgestellte Hypothese, dass der Entwicklungsweg von einem eher semantisch basierten Verarbeitungsmodus hin zu einem eher syntaktischen führt, lässt sich aus den oben aufgeführten Studien nicht weiter untermauern.

Obwohl die zentrale Bedeutung der Fähigkeit, einen Text kohärent zu gestalten und referenzielle Kohärenz zu erzeugen, für die Schreibentwicklung unbestritten ist (vgl. Pohl 2024: 122; Schmidlin 1999: 116; Wild 2020), macht die obige Darstellung schließlich auch deutlich, dass die Studienlage noch wenig zufriedenstellend ist, da gerade in Bezug auf unterschiedliche Erzählformen und den Vergleich mündlicher und schriftlicher Texte bislang nur wenige Untersuchungen vorliegen. Zwar ist die For-

schungslage im englischen Sprachraum etwas besser, ob die Erkenntnisse aber einer Übertragung wirklich standhalten, wird sich erst in weiteren Studien zeigen müssen. Hinzu kommt, dass sich die Studienlage mit zunehmendem Alter der Kinder immer dürftiger darstellt, v. a. was unterschiedliche Gattungen und Erzählformen betrifft. Nach einer Studie von Augst et al. (2007) scheinen Erzählungen die Textsorte zu sein, in welcher die Schreibentwicklung am weitesten vorangeschritten ist, allerdings wurde referenzielle Kohärenz dort nicht explizit untersucht. Hier besteht also auch noch weiterer Forschungsbedarf. Folgt man jedoch den Überlegungen von Grabowski et al. (2014), ist nur im unteren Bereich der Sek I noch mit Auswirkungen von Schreibaufgabe und Erzählform zu rechnen, in höheren Klassen ist dann eher von einer allgemeineren, textsortenübergreifenden Kompetenz auszugehen: "The remarkably higher correlations in 9th grade suggest that there is one common underlying writing competence across text types, while for 5th-graders, the different tasks seem to play a more decisive role on how good writing assignment is mastered." (2014: 161)

Die möglicherweise wichtigste Erkenntnis aus dieser Zusammenstellung bezieht sich daher weniger auf konkrete Erwerbsprozesse an sich, sondern vielmehr darauf, dass sich gerade die Erzählformen Fantasie- und Erlebniserzählung deutlich unterscheiden in Bezug auf den Gebrauch und damit zusammenhängend die Entwicklung referenzieller Kohärenz. Da dieser Punkt bislang unseres Wissens keine Berücksichtigung für methodische Überlegungen zum Schreibunterricht findet, dürfte dies in didaktischer Hinsicht von großer Bedeutung sein.

3.3 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse zu Bildergeschichten

Louisa-Kristin Maiwald[24]

Wenn untersucht werden soll, wie Kinder die Fähigkeit erwerben, die sprachlichen Mittel zur Herstellung referenzieller Kohärenz adäquat anzuwenden, wird meist die Bildergeschichte herangezogen (Bamberg 1986; Colozzo/Whitely 2014; Colozzo/Whitely 2015; Hendriks/Koster/Hoeks 2014; Hickmann 1995; Hickmann/Hendriks 1999; Lehmkuhle 2022; Lehmkuhle/Lindgren 2022; Lindgren/Vogels 2018; Lindgren/Reichardt/Bohnacker 2020; Schimke/Colonna/Hickmann 2020; Strutzmann et al. 2011; Whitely/Colozzo 2013). Allerdings prägt und beeinflusst gerade die Bildergeschichte als Erhebungsmethode sehr stark, welche sprachlichen Formen gewählt werden, sodass ein Vergleich mit Studien, die auf andere Elizitationsmethoden setzen, schwierig ist und sich keine allgemeingültigen Erwerbsverläufe aus den Daten ableiten lassen (s. dazu auch das Teilkapitel 3.1 von Peschel/Becker, in dem forschungsmethodische Herausforderungen diskutiert werden).

Es gilt daher zu hinterfragen, welchen konkreten Einfluss das Erzählen einer Bildergeschichte auf die Einführung, den Erhalt sowie die Wiederaufnahme von Referenten hat. Daher wird in diesem Teilkapitel zunächst ein kurzer Einblick in die Spezifik der Bildergeschichte gegeben, in dem erläutert wird, was Bildergeschichten sind und warum ihr Erzählen – auch im Hinblick auf die Herstellung referenzieller Kohärenz – so herausfordernd ist. Da viele Studien nicht nur methodisch ähnlich aufgebaut sind, sondern auch ganz ähnliche Ergebnisse liefern, sollen Einflussfaktoren beleuchtet werden, die sich auf die Nutzung referenzieller Ausdrücke in Bildergeschichten auswirken. Neben den bereits oben genannten Erwerbsstudien zu referenzieller Kohärenz, die mittels Bildergeschichten elizitiert werden, werden dazu auch Studien herangezogen, die sich explizit mit dem Erwerb narrativer Kompetenzen beschäftigen und die die referenzielle Kohärenz als relevante Teilfähigkeit narrativer Vertextung in den Blick nehmen. Auch wenn der Fokus dieses Bandes auf der Erforschung von Schriftlichkeit liegt, werden dennoch Studien berücksichtigt, in denen das Erzählen mündlich erfolgt, da dies bei der Elizitation von Bildergeschichten häufig der Fall ist. Der Einfluss der Medialität wird jedoch in Abschnitt 3.3.2 reflektiert.

3.3.1 Erzählen von Bildergeschichten

Als Bildergeschichte werden Bildfolgen von Einzelbildern bezeichnet, die einen Ereignisverlauf darstellen[25]. Neben ihrem Einsatz zur Elizitation von Sprachproduktionsdaten wird sie vornehmlich als Übungsform des Erzählens in der Schule eingesetzt. Als

24 Hauptautorin ist Louisa-Kristin Maiwald. Der Text entstand jedoch in enger Abstimmung mit Tabea Becker und Corinna Peschel.

25 Davon abzugrenzen sind Bildimpulse, die lediglich auch einem Einzelbild bestehen und somit keinen Ereignisverlauf vorgeben (siehe dazu auch Binanzer 2018). Diese werden auch häufig zur Elizitation anderer Erzählformen (wie Erlebnis- und Phantasieerzählungen) eingesetzt. Ebenfalls davon abzugrenzen ist die Elizitation mit Videoclips, die anders als Bildergeschichten die Bilder nichts statisch, sondern dynamisch präsentieren.

ein Vorteil wird neben der guten Vergleichbarkeit immer wieder angeführt, dass das Erzählen durch den auf den Bildern dargestellten Ereignisverlauf entlastet werden könne. Dieser Annahme liegt Bredel zufolge die falsche Auffassung zugrunde, dass „das Erzählen [...] durch eine geordnete Ereignisreihenfolge definiert oder wenigstens hinreichend vorstrukturiert [sei]" (Bredel 2001: 4). Vielmehr ist es jedoch so, dass „die Wissensprozessierung beim Erzählen [...] nicht allein durch die zugrundeliegende Ereignisfolge bestimmt [wird], sondern zugleich durch die Form, in der diese Ereignisfolge wahrgenommen und verarbeitet wird" (ebd. 4). Anhand der drei notwendigen Handlungsschritte im Handlungsschema[26] des Erzählens einer Bildergeschichte erläutert Bredel die zugrundeliegende Problematik (ebd. 10–13).

Während in der ersten Phase (Konfrontation mit dem Bildmaterial) der narrative Plot als Ganzes erfasst werden muss, wird in der zweiten Phase (Textplanung) die „im ersten Augenblick der Betrachtung (d. h. bei der ersten Konfrontation mit dem Material) noch erfaßte Totalität des Plots [...] durch eine Fragmentierung in Einzelelemente zerlegt" (ebd. 12). Die Rezeption wird dadurch entschleunigt; die Erzähler:innen werden von Betrachter:innen eines Plots zu Beobachter:innen von Einzelelementen, wodurch der innere Zusammenhang der Bildergeschichte zunächst aufgelöst wird. In der dritten Phase (Textproduktion) kommt es dann zur „neuerlichen Defragmentierung" (ebd. 12). Die zuvor betrachteten Einzelelemente müssen nun wieder zu einem Plot verknüpft werden, wobei Wahrnehmung und Vertextung simultan ablaufen. Über alle Handlungsschritte hinweg gelingt es den Erzähler:innen dabei nicht, die Rolle des Erzählsubjektes einzunehmen; sie verbleiben stattdessen in der Rolle des Wahrnehmungssubjektes, „das dem Gegenstand erneut notwendig äußerlich bleibt" (ebd. 12). Bredel wertet das Erzählen einer Bildergeschichte daher als eine „paradoxe Anforderung" (ebd. 13), da die Spezifik des Bildmaterials verhindert, dass sich die Rezipient:innen als Erzählsubjekt wahrnehmen. Die Folge sind an der sprachlichen Oberfläche ablesbare „systematische Defekte" (ebd. 13) der Erzählprodukte.

Das Erzählen von Bildergeschichten ist demnach in doppelter Hinsicht herausfordernd: Zum einen steht der pointierte Plot, der in einer Bildergeschichte dargestellt wird, einer narrativen Entfaltung diametral gegenüber; zum anderen erschwert es die Spezifik der Erzählsituation den Erzähler:innen, eine Abstraktion vom Wahrnehmungssubjekt hin zum Erzählsubjekt vorzunehmen.

Im Folgenden werden einige für Bildergeschichten spezifische Aspekte, die sich auf die Wahl referenzieller Ausdrücke zur Ein- und Fortführung sowie zur Wiederaufnahme von Referenten auswirken, vorgestellt und hinsichtlich ihres Beitrags zum Entstehen systematischer Defekte in den Erzählprodukten diskutiert. Die einzelnen Einflussfaktoren beziehen sich dabei auf unterschiedliche referenzielle Funktionen wie Einführung, Erhalt und Wiederaufnahme (s. dazu Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1).

26 Bredel bezieht sich im dargestellten Handlungsschema ausschließlich auf das Schreiben von Bildergeschichten; die herausgearbeiteten Herausforderungen lassen sich jedoch auch auf das mündliche Erzählen von Bildergeschichten übertragen (siehe dazu auch Bredel/Pieper 2021: 127; zum grundsätzlichen Einfluss der Medialität auf das Erzählen von Bildergeschichten siehe weiterhin Abschnitt 3.2.2 in diesem Teilkapitel).

3.3.2 Einflussfaktoren der Nutzung referenzieller Ausdrücke in Bildergeschichten

Geteiltes Wissen

Eine Spezifik von Bildergeschichten ist, dass nicht nur die Erzähler:innen in der Rolle eines Wahrnehmungssubjektes bleiben, sondern dass diese Wahrnehmungssituation auch i. d. R. mit den Rezipient:innen geteilt wird. Als einer der ersten hat Bamberg (1986) referenzielle Kohärenz in Erzählungen von 3- bis 10-jährigen deutschsprachigen Kindern sowie Erwachsenen untersucht und diese mittels des textlosen Bilderbuchs *Frog, where are you?* (Mayer 1969) elizitiert. Das Bilderbuch lag in der Erzählsituation vor und wurde gemeinsam mit den Rezipient:innen betrachtet. Hinsichtlich der verschiedenen Altersgruppen konnte Bamberg Unterschiede in der Wahl referenzieller Ausdrücke zur Einführung der Referenten feststellen. Während der Anteil von Einführungen mittels definiter Nominalphrasen bei den Kindern am höchsten war, verwendeten die Erwachsenen nur in ca. der Hälfte der Fälle eine definite Nominalphrase. Ebenso häufig führten die Erwachsenen die Referenten hingegen mittels einer indefiniten Nominalphrase ein, die von den Kindern jedoch kaum verwendet wurde. Als einen Erklärungsansatz für diesen Unterschied führt Bamberg an, dass die Kinder die interaktive Situation anders als die Erwachsenen bewerten: „The children might not want to clearly delineate a storytelling activity from other – in particular previous – discourse, but rather presuppose the referents as shared information and therefore use the definite marker." (Bamberg 1986: 254). Während sich die Kinder darauf stützen, dass geteiltes Wissen zu den Referenten vorliegt, nehmen die Erwachsenen dies trotz der gemeinsamen Betrachtung der Bildergeschichte nicht in gleichem Maße an.

Kail und Hickmann (1992) nahmen diese These zum Anlass, um den Einfluss geteilten Wissens auf die Referenteneinführung bei 6-, 9- und 11-jährigen französischsprachigen Kindern zu untersuchen. Sie verwendeten in Anlehnung an die Studie Bambergs zur Elizitation der Daten ebenfalls die Frog Story. Dabei wurden jedoch zwei Untersuchungssituationen kontrastiert:

1. Geteiltes Wissen: In Untersuchungssituation 1 befanden sich das Kind sowie ein erwachsener Gesprächspartner im gleichen Raum und betrachteten das Bilderbuch gemeinsam. Das Kind hatte die Aufgabe, dem erwachsenen Gesprächspartner die Geschichte während des Betrachtens der Bildergeschichte zu erzählen.
2. Kein geteiltes Wissen: In Untersuchungssituation 2 befanden sich zwei erwachsene Gesprächspartner mit dem Kind im gleichen Raum. Während Gesprächspartner 1 die Funktion zukam, dem Kind die Aufgabe zu erläutern und die Bildergeschichte zu präsentieren, übernahm Gesprächspartner 2 den Part als Zuhörender. Das Kind wurde gebeten, diesem die Geschichte zu erzählen und dabei zu berücksichtigen, dass Gesprächspartner 2 die Bildergeschichte nicht kennt und auch nicht sehen kann. Zu diesem Zwecke wurden ihm auch die Augen verbunden. Lediglich das Kind konnte das Bilderbuch während des Erzählens betrachten. Am Ende erfolgte eine Nacherzählung durch Gesprächspartner 2, bei der das Kind die Möglichkeit hatte, korrigierend in die Erzählung einzugreifen.

Dabei konnte über alle Altersgruppen hinweg Folgendes beobachtet werden: Bei Annahme von geteiltem Wissen wurden in allen drei Altersgruppen am häufigsten definite Nominalphrasen zur Einführung verwendet; lag hingegen kein geteiltes Wissen vor, nutzten die Kinder eher indefinite Nominalphrasen, um ihre Referenten einzuführen. Mit zunehmendem Alter der Kinder schwächte sich der Einfluss des geteilten Wissens ab, woraus Kail und Hickmann folgerten, „that children acquire the rules governing referent introductions in three steps: (a) they have no systematic rule in the absence of mutual knowledge; (b) they acquire a rule associating appropriately different linguistic devices with the presence versus absence of mutual knowledge; (c) they acquire an additional rule that generalizes indefinite forms to all narrative situations, regardless of mutual knowledge conditions" (Kail/Hickman 1992: 73). Daher lässt sich insgesamt konstatieren, dass geteiltes Wissen insbesondere bei jüngeren kindlichen Erzähler:innen, aber in geringerem Ausmaß auch noch bei älteren kindlichen Erzähler:innen und Erwachsenen einen entscheidenden Einfluss auf die Wahl referenzieller Ausdrücke in Einführungskontexten hat und dass daher Erhebungssettings vorzuziehen sind, in denen dieser Einfluss minimiert wird (bspw. auch durch die räumliche Abwesenheit von Zuhörer:innen und/oder das Verdecken der Bildergeschichte in der Erzählsituation, so z. B. bei Boueke et al. 1995).

Charaktere

Ein weiterer interessanter Befund der Studie von Kail und Hickmann (1992) war, dass sich der Einfluss des geteilten Wissens fast ausschließlich bei der Einführung von Hauptcharakteren (Junge, Hund, Frosch) beobachten ließ, bei der Einführung von Nebencharakteren (weitere Tiere) zeigte er sich hingegen nur bei den 9-Jährigen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Nebencharaktere in den beiden anderen Altersklassen auch in der Untersuchungssituation, in der geteiltes Wissen vorliegt, bereits überwiegend indefinit eingeführt wurden. Daraus lässt sich schließen, dass gerade auch jüngere Kinder durchaus in der Lage sind, Referenten selbst bei Annahme geteilten Wissens indefinit einzuführen. Ähnliche Unterschiede im Gebrauch referenzieller Mittel im Hinblick auf den Referententyp konnte Bamberg (1986) für die Wiederaufnahme von Referenten ermitteln. Während sich bei der Wiederaufnahme eine klare Entwicklung vom Gebrauch pronominaler Mittel hin zum Gebrauch von Nominalphrasen über die Altersgruppen hinweg zeigte, wurden für die Wiederaufnahme von Nebenreferenten von allen Altersgruppen überwiegend Nominalphrasen verwendet (dazu auch Hickmann/Hendriks 1999; Colozzo/Whitely 2014; Colozzo/Whitely 2015; Strutzmann et al. 2011)[27]. In Anlehnung an Karmiloff-Smith (1980, 1981) interpretiert Bamberg den unterschiedlichen Gebrauch pronominaler Mittel i. S. eines Strategiegebrauchs (1986: 262):

27 Alle genannten Studien nutzen zur Elizitation zwei Bildergeschichten mit unterschiedlichen Charakterkonstellationen (ein eindeutiger Hauptcharakter und Nebencharaktere vs. kein eindeutiger Hauptcharakter). Für die Erzählungen mit eindeutigem Hauptcharakter konnte ein höherer Anteil an Pronomen – insbesondere zur Wiederaufnahme – festgestellt werden als bei den Erzählungen ohne eindeutigen Hauptcharakter. In der Studie von Lindgren/Vogels (2018), in der zwei Bildergeschichten mit gleicher Charakterkonstellation gegenübergestellt wurden, konnte hingegen ein solcher Unterschied im Gebrauch referenzieller Mittel zwischen den Erzählungen nicht festgestellt werden.

> According to this strategy, narrators follow a pronominalization strategy by which they reserve the use of pronouns in utterance-initial position exclusively for the main actor (protagonist) of the story, which Karmiloff-Smith termed thematic subject. [...] They pick a thematic subject and refer to this character predominantly by use of pronominal forms, whereby it does not matter whether they switch reference to this character or maintain reference.

Während Kinder zunächst eine globale Strategie verfolgen, bei der die Funktion der referenziellen Ausdrücke für die gesamte Erzählung festgelegt wird, wird diese mit zunehmendem Alter von der lokalen Strategie abgelöst, bei der referenzielle Ausdrücke zur Herstellung anaphorischer Bezüge genutzt werden (Bamberg 1986: 276–277).

Lehmkuhle (2022) sieht im unterschiedlichen Gebrauch referenzieller Ausdrücke in Abhängigkeit vom Charaktertyp in Anlehnung an die Zugänglichkeitstheorie nach Ariel (1990, 2001)[28] hingegen einen Ausdruck unterschiedlicher Grade der Zugänglichkeit von Referenten. In Anlehnung an Vogels (2014) unterscheidet sie zwischen globalen und lokalen Diskursfaktoren. Während Kinder in der Wahl ihrer referenziellen Mittel stark vom Charaktertyp (Haupt-/Nebencharakter) als globalem Diskursfaktor beeinflusst werden, beziehen Erwachsene globale Diskursfaktoren erst dann ein, wenn die lokalen Diskursfaktoren wie die referenzielle Funktion (Einführung, Erhalt, Wiederaufnahme) erfüllt sind.

Des Weiteren spielt die Belebtheit der Charaktere bei der Wahl referenzieller Ausdrücke eine entscheidende Rolle. So beobachteten Kail und Hickmann (1992), dass die Kinder zur Einführung des Hauptcharakters Junge in der Untersuchungssituation, in der kein geteiltes Wissen vorlag, weniger indefinite Nominalphrasen verwendeten als zur Einführung der Hauptcharaktere Hund und Frosch. Einen Unterschied in der Einführung von menschlichen und tierischen Hauptcharakteren konnte auch Becker (2001) in ihren Daten nachweisen. Lindgren und Vogels (2018) weisen einen Einfluss der Belebtheit bei schwedischsprachigen Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren auch für die Wiederaufnahme sowie den Erhalt von Charakteren nach. Sie unterscheiden als Grade der Belebtheit dabei zwischen menschlichen, belebten tierischen und unbelebten Referenten. Dabei zeigte sich, dass die Wiederaufnahme sowie der Erhalt menschlicher Referenten überwiegend über pronominale Mittel realisiert wird. Belebte tierische und unbelebte Referenten werden hingegen fast ausschließlich durch die Nutzung definiter Nominalphrasen im Diskurs wiederaufgenommen. Der Erhalt erfolgt hingegen sowohl durch Pronomen als auch mittels definiter Nominalphrasen. Lindgren und Vogels bewerten die Belebtheit ebenfalls als einen globalen Zugänglichkeitsfaktor, der von Kindern und Erwachsenen unterschiedlich gewichtet wird (2018: 60):

> We propose that the difference with adult referent production lies in the weighting of different accessibility factors: global accessibility cues, such as animacy, may play a larger role in children's referential choices as compared to those of adults. The reason may be that such cues are more easily established than local discourse cues, which require continuous monitoring of the discourse.

28 Die Zugänglichkeitstheorie befasst sich mit der kognitiven Zugänglichkeit, die Referenten innerhalb eines Diskurses aufweisen. Die Wahl referenzieller Ausdrücke im Diskurs wird dabei durch den Grad der Zugänglichkeit bestimmt.

Für den Einsatz von Bildergeschichten zu Elizitationszwecken bedeutet dies also, dass sowohl der Charaktertyp (Haupt-/Nebencharakter) als auch die Belebtheit (menschlich, belebt tierisch, unbelebt) der in der Bildergeschichte dargestellten Charaktere die Zugänglichkeit beeinflussen können und entsprechend auch die Wahl der referenziellen Mittel. Daher sollten diese als Variablen kontrolliert werden.

Medialität

Einfluss auf die Wahl referenzieller Ausdrücke hat darüber hinaus auch, ob Bildergeschichten mündlich oder schriftlich erzählt werden. Studien, die diesen Unterschied untersucht haben, kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass der Anteil pronominaler Formen in schriftlichen Erzählungen einer Bildergeschichte deutlich geringer ist als in mündlichen (Vion/Piolat/Colas 1989; Batoréo/Costa 1999; Rossi et al. 2000). Rossi et al. (2000) stellen heraus, dass die Abnahme des Anteils von Pronomen in schriftlichen Erzählungen v. a. ab der 3. Klasse zu beobachten ist, was sie darauf zurückführen, dass die Kinder die literalen Mittel, über die sie verfügen, ab diesem Alter zunehmend auch in mündlichen Erzählkontexten anwenden können (ebd. 181): „Many interesting changes in references occur in third grade. It is possible that whereas [...] first grade children are dominated by the need to master the writing system, third grade children have already learned the written language and are affected, also in oral narratives, by the language of the books they read."

Batoréo und Costa (1999) konnten darüber hinaus zeigen, dass portugiesischsprachige Kinder im Alter von 5, 7 und 10 Jahren sowie Erwachsene in ihren mündlichen Erzählungen von Bildergeschichten vornehmlich (generische, spezifische oder relationale) Nominalphrasen zur Einführung von Referenten verwendeten, in ihren schriftlichen Erzählungen tendierten sie jedoch zur Einführung mittels (v. a. onomatopoetischer) Eigennamen. Dies wirkte sich auch auf die Fortführung der Referenten aus: Während in den mündlichen Erzählungen fast ausschließlich Pronomen und Nullformen verwendet wurden, wurden in den schriftlichen Erzählungen die zuvor eingeführten Eigennamen zur Fortführung wieder aufgegriffen; Pronomen wurden hingegen kaum verwendet. Eine ähnlich starke Tendenz zur Verwendung von Eigennamen in schriftlichen Erzählungen zu Bildergeschichten ist auch bei Bitter Bättig (1999) zu beobachten. Die von ihr untersuchten schweizerdeutschen Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren nutzen mit zunehmendem Alter Eigennamen anstatt indefiniter Nominalphrasen zur Einführung von Hauptreferenten. Bitter Bättig interpretiert diesen Befund als zunehmende Einübung einer schulischen Textsorte, die – bedingt durch das eingesetzte Lehrmaterial – mit bestimmten normativen Erwartungen verknüpft ist, die von den Kindern erfüllt werden (1999: 100).

Zudem wirkt sich sicherlich auch die Spezifik des schriftlichen Erzählens auf die Wahl referenzieller Ausdrücke aus, da die „zerdehnte Sprechsituation" (Ehlich 1994: 38–39) die Loslösung von der Rolle des Wahrnehmungssubjektes sowie die Einnahme der Rolle des Erzählsubjektes begünstigen könnte, was zu einer Verringerung der durch den Gebrauch von Pronomen begünstigten Ambiguitäten beitragen könnte. Hinzu kommt, dass die schriftliche Modalität auch einen kognitiven Vorteil bietet. Sie stellt

eine Art „‚Außenspeicher' für Inhalte und für kognitive Prozesse" (Klein 1985: 10) dar, der zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses beiträgt, sodass mehr kognitive Kapazität für die Wahl referenzieller Ausdrücke zur Verfügung steht.

Narratoästhetisches Potenzial

Als letzter Einflussfaktor soll das narratoästhetische Potenzial von Bildergeschichten in den Blick genommen werden. Drepper nimmt diesbezüglich an, dass „die Gestaltung visueller Erzählimpulse eine größere Bedeutung für den kindlichen Sprachgebrauch beim schriftlichen Erzählen haben könnte" (2022: 14), die sich v. a. auf den Sprachgebrauch der Kinder in den Erzählungen auswirkt. In ihrer Studie analysiert sie Bildergeschichten hinsichtlich ihres narratoästhetischen Gestaltungspotenzials. Dabei unterscheidet Drepper (2022: 139–144) zwischen Gestaltungsmerkmalen auf Ebene der visuellen Narration (visuelle Erzählinstanz, bildkompositorische Narrationsmarker und bildinhaltliche Narrationsmarker, die auf einem Kontinuum zwischen den Polen schwach und stark eingeordnet werden können) sowie auf Ebene der erzählten Welt (Handlungen, Räumen und Figuren, die auf einem Kontinuum zwischen den Polen lebensweltlich und fantastisch eingeordnet werden können). Auf Grundlage dieser Analyse kontrastiert sie zwei Arten von Bildergeschichten: eine fiktive, bei der alle Gestaltungsmerkmale auf Ebene der visuellen Narration stark und auf Ebene der erzählten Welt fantastisch ausgeprägt sind, sowie eine imaginäre, bei der viele Gestaltungsmerkmale auf Ebene der visuellen Narration schwach und alle Gestaltungsmerkmale auf Ebene der erzählten Welt lebensweltlich ausgeprägt sind.

Den Einfluss der unterschiedlichen Gestaltung der Bildergeschichten untersucht Drepper in schriftlichen Erzählungen von Zweitklässler:innen unter anderem an der Einführung der Referenten, wobei sie zwischen indefiniten, definiten und nominalen Einführungen (mittels Eigennamen) unterscheidet. Für diesen Bereich zeigt sich ein deutlicher Einfluss der narratoästhetischen Gestaltung der Bildergeschichte: Während die Kinder die Referenten in ihren Erzählungen zur fiktiven Bildergeschichte überwiegend indefinit einführen, zeigt sich eine deutliche Tendenz zur nominalen Einführung mittels Eigennamen in den Erzählungen zum imaginären Bildimpuls. Drepper führt diesen Unterschied auf die unterschiedliche Gestaltung der Charaktere (bei Drepper „Figuren") zurück und interpretiert ihn i. S. einer Verortung in unterschiedlichen narrativen Verweisräumen (Drepper 2022: 331–332):

> Mit der lebensweltlichen Figurendarstellung in dem imaginären Erzählimpuls geht eine stärkere Nähe zur Lebenswelt der Kinder einher. Durch die nominale Einführung in den Erzählungen verorten die Kinder die Figuren auch sprachlich im Wahrnehmungsraum […]. Im Gegensatz dazu werden mit der phantastischen Figurendarstellung in dem fiktiven Erzählimpuls die Konzeptionen der Lebenswelt durchbrochen. Diese könnte in der Erzählgestaltung die indefinite Einführung der Figuren in einer fiktiven Erzählwelt begünstigen […].

Die Wahl referenzieller Ausdrücke zur Einführung von Referenten in schriftlichen Erzählungen zu Bildergeschichten ist demnach abhängig von ihrem narratoästhetischen Potenzial, d. h. ob die Bildergeschichte eher über eine Nähe zu imaginären (Erleb-

nis-)Erzählungen oder fiktiven (Fantasie-)Erzählungen verfügt (vgl. dazu auch Becker/Musan/Westermeyer zum Erwerb referenzieller Kohärenz in Erlebnis- und Fantasieerzählungen in Teilkapitel 3.2). Dies deckt sich auch mit dem Befund Bredels, dass die in Bildergeschichten häufig pointiert dargestellten Alltagsszenen weniger Potenzial für eine narrative Entfaltung liefern.

3.3.3 Fazit

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass mittels Bildergeschichten erhobene Daten in sehr spezifischer Weise etwas über den Erwerb referenzieller Kohärenz aussagen, da eine Vielzahl an Variablen, die im Zusammenhang mit der Bildergeschichte kontrolliert werden kann, einen Einfluss auf die Einführung, den Erhalt und die Wiederaufnahme von Referenten hat. Wie Becker (2001) herausstellt, entwickeln sich die narrativen Fähigkeiten von Kindern in Abhängigkeit von der Erzählform verschieden, sodass anzunehmen bleibt, dass sich für das Erzählen von Erlebnis-, Fantasie- und auch Nacherzählungen andere Erkenntnisse in Bezug auf die Ein- und Fortführung sowie die Wiederaufnahme von Referenten gewinnen lassen. Erste Hinweise darauf liefern auch die Ergebnisse Dreppers (2022) zum unterschiedlichen Potenzial von fiktiven und imaginären Bildergeschichten, sodass anzunehmen ist, dass Unterschiede in der Wahl referenzieller Ausdrücke auch beim Vergleich von Erlebnis- und Fantasieerzählungen vorzufinden sind (vgl. dazu Becker/Musan/Westermeyer in Teilkapitel 3.2). Insgesamt scheint Fantasieerzählungen – auch im Hinblick auf die Herstellung referenzieller Kohärenz – das größte narrative Potenzial immanent zu sein. Ein Vergleich der verschiedenen Erzählformen, wie ihn Becker (2001) vornimmt, ist aus dem Blickwinkel der referenziellen Kohärenz daher in jedem Fall anzustreben.

Auch hat sich gezeigt, dass das Alter der Proband:innen einen relevanten Faktor darzustellen scheint. Während insbesondere jüngere Kinder sehr sensibel auf die Spezifik des Erzählens von Bildergeschichten reagieren, scheinen ältere Kinder und Erwachsene besser mit den Herausforderungen des Erzählens einer Bildergeschichte umgehen und auch die Wahl der referenziellen Ausdrücke entsprechend anpassen zu können (dazu auch Becker 2001). Daraus lässt sich ableiten, dass die Bildergeschichte als Methode zur Elizitation des Erwerbs referenzieller Kohärenz nicht grundsätzlich ungeeignet ist, aber bereits elaborierte narrative Kompetenzen für die Bewältigung der Anforderungssituation vorausgesetzt werden müssen. Insbesondere bei jüngeren Kindern sollten daher auch alternative Elizitationsmethoden (z. B. Fantasieerzählungen) in Betracht gezogen werden, um eine Beeinflussung der Ergebnisse durch die Spezifik der Bildergeschichte besser ausschließen zu können.

Trotz dieser Vorbehalte und der Probleme, die mit dem Einsatz von Bildergeschichten verbunden sind, bieten Bildergeschichten als einzige Erzählform die Möglichkeit, bestimmte Variablen zu kontrollieren, was für einige Forschungsfragen unabdingbar ist. Für diagnostische Zwecke stellt die Bildergeschichte daher eine unverzichtbare Elizitationsmethode dar. Dennoch gilt es, sorgsam abzuwägen, in welchen Kontexten die Bildergeschichten gewinnbringend für die Erforschung referenzieller Kohärenz eingesetzt werden können. Für didaktische Zwecke ist die Bildergeschichte hingegen – wie

die Ausführungen Bredels (2001) eingangs bereits deutlich gemacht haben – sowohl im Hinblick auf die narrative Entwicklung im Allgemeinen als auch hinsichtlich des Auf- und Ausbaus referenzieller Kohärenz im Spezifischen als völlig ungeeignet zu bewerten.

3.4 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Erwerb des Verstehens pronominaler Anaphern durch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache[29]

Hana Klages

Während dieser Band sich zentral auf den Kohärenzerwerb in der schriftlichen Produktion bezieht, soll dieses Teilkapitel sich explizit mit dem Sprachverstehen befassen. Es soll hier dargestellt werden, wie Kinder verschiedene Indizien – „Cues" genannt – auswerten, um Anaphern zu verstehen. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Blick auf die rezeptive Verarbeitung von Anaphern, also das Sprachverstehen, eröffnet nämlich die Möglichkeit, die Voraussetzungen der Sprachproduktion in diesem Bereich besser zu verstehen. Denn die adressatengerechte Produktion von Anaphern setzt voraus, dass die Individuen fähig dazu sind, die Verstehensprozesse der Rezipienten zu antizipieren. Dies zu können, ist wiederum nur möglich, wenn die Cues im eigenen Sprachverstehen adäquat angewendet werden können.

Wie in den vorausgegangenen Teilkapiteln bereits ausgeführt, werden unter Anaphern Ausdrücke in Texten verstanden, die eine im vorausgegangenen Text bereits eingeführte Entität, einen Ort, eine bestimmte Zeit oder auch ein Ereignis explizit oder implizit wieder aufgreifen. Bei einer expliziten Wiederaufnahme (Brinker 2010: 26) spricht man von direkten Anaphern, bei einer impliziten Wiederaufnahme (ebd. 33) von indirekten Anaphern[30] (Schwarz 2000a; Consten/Schwarz-Friesel 2007). Die Beispiele (4) bis (7) illustrieren beide Anapherntypen.

Direkte Anapher

4. Der Mann setzte sich auf die Bank. **Er** war müde und brauchte eine Pause.
5. Der Hund jagt einen Hamster. **Der/Dieser** läuft schnell weg.
6. Ich habe einen Hund. **Das Tier/Dieses Tier** ist mein treuer Begleiter.

Indirekte Anapher

7. Das Auto fiel in den Graben. **Die/Zwei Räder** drehten sich weiter.

Im Beispiel (4) wird durch das Personalpronomen *er* der vorher mittels des Ausdrucks *der Mann* eingeführte Referent explizit wieder aufgegriffen. Der Bezugsausdruck einer direkten Anapher wird als Antezedent bezeichnet. Im Beispiel (7) fungiert die Nominalphrase *die/zwei Räder* als indirekte Anapher, die auf einen Teil des durch den Ausdruck *das Auto* eingeführten Referenten Bezug nimmt und diesen Referenten somit

29 Ich danke Hannah Blochwitz für wertvolle Kommentare, Hinweise und Anregungen.
30 Indirekte Anapher werden auch Bridging-Anapher oder assoziative Anapher genannt (z. B. Clark 1975; Prince 1981; Gundel/Hedberg/Zacharski 1993; Hou/Markert/Strube 2014).

nur implizit wiederaufgreift. Den Bezugsausdruck einer indirekten Anapher nennt man „Anker“ (Schwarz 2000a: 50). Bei den direkten Anaphern liegt zwischen dem anaphorischen Ausdruck und ihrem Bezugsausdruck, dem Antezedenten, Referenzidentität[31] vor, d. h., dass beide Ausdrücke auf einen und denselben Referenten Bezug nehmen; sie koreferieren.

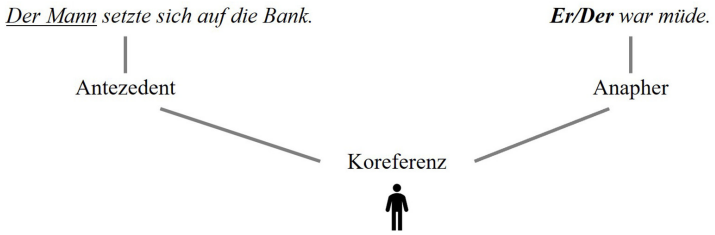


Abbildung 6: Relation zwischen direkter Anapher und ihrem Antezedenten

Zwischen der indirekten Anapher und dem einführenden Ausdruck, dem Anker, liegt dagegen keine Referenzidentität und somit keine Koreferenz vor. Die Anapher referiert nur auf einen Teil des durch den Anker eingeführten Diskursreferenten (*Auto* und *Räder*) oder nimmt Bezug auf einen Referenten, der mit dem von dem Anker bezeichneten Referenten anderweitig konzeptuell verbunden ist (*essen* und *Löffel*). Die Grundlage der Verbindung zwischen Anker und indirekter Anapher bildet das Weltwissen von Rezipient:innen (und Produzent:innen). Die indirekte Anapher greift also einen bereits eingeführten Referenten auf (*Auto*) und führt gleichzeitig einen neuen Referenten (*Räder*) ein (z. B. Schwarz 2000a: 50; Consten/Schwarz-Friesel 2007; Pörings/Schmitz 2003).

Anaphorische Ausdrücke können in einem Diskurs auch größere Einheiten als nur Entitäten, Orte oder Zeiten wieder aufnehmen, sie können auch auf ganze Sachverhalte rekurrieren und diese zu einem einzelnen Diskursreferenten zusammenfassen. Hierbei spricht man von „Komplexanaphern“ (z. B. Consten/Marx 2006). Beispiel (8) illustriert eine Komplexanapher.

8. Gestern hat mich ein Hund gebissen. **Das/Der Vorfall/Dieser Vorfall** war ziemlich traumatisch für mich.
9. Gestern hat mich ein Hund gebissen, **was** für mich ziemlich traumatisch war.

Als direkte Anapher fungieren im Deutschen Nullanaphern (*Paul spielt Klavier und* ***Ø*** *singt.)*, Personalpronomen (4), Demonstrativpronomen (5) und definite und demonstrative Nominalphrasen (6). In der Funktion der indirekten Anapher treten definite und quantifizierte Nominalphrasen auf (7). Auf komplexe Sachverhalte wird im Deutschen anaphorisch mithilfe des Demonstrativpronomens *das*, mithilfe der Relativpronomen

31 In manchen Fällen liegt zwischen der direkten Anapher und dem Antezedenten keine Referenzidentität im „strengen Sinne“ vor (Consten/Schwarz-Friesel 2007: 283). Das ist der Fall, wenn die Referenten z. B. eine Veränderung erfahren (*Das Haus ist abgebrannt. Wir bauen* ***es*** *wieder auf.)*.

der, die, das, was sowie definiter und demonstrativer Nominalphrasen referiert wie in (8) und (9). Ob eine spezifische Form, z. B. eine definite Nominalphrase, als Komplexanapher oder einfache direkte bzw. indirekte Anapher fungiert, macht die sprachliche Einbettung deutlich.

Diese einführenden Ausführungen illustrieren bereits, wie komplex die Findung des passenden Diskursreferenten ist, die auch als Auflösung der Anaphern bezeichnet wird. Daher verwundert es nicht, dass der Erwerb der Fähigkeiten zur Anaphernauflösung sich mindestens bis zum 10. Lebensjahr vollzieht (z. B. Bryant/Noschka 2015; Klages/Gerwien 2015; Klages/Gerwien 2018; Lemkuhle 2022; Terhorst 1995).

Ziel dieses Teilkapitels ist es, aktuelle Befunde zum Erwerb einiger anaphorischer Ausdrücke vorzustellen, speziell zum Erwerb der anaphorischen Personalpronomen (*er, sie, es*) und der Demonstrativpronomen (*der, die, das* und *dieser, diese, dieses*) in der Funktion der direkten Anapher.

3.4.1 Was beeinflusst das Verstehen pronominaler Anaphern?

Zunächst sollten wir uns die Aufgabe vor Augen führen, vor der Rezipient:innen stehen, wenn sie im Text oder im Diskurs ein Pronomen wahrnehmen. Als Erstes müssen sie die Funktion des Pronomens dekodieren, d. h., es als Marker für die Referenz auf einen bereits in der textbasierten mentalen Repräsentation des Diskurses vorhandenen Referenten erkennen[32]. Dann müssen sie den passenden Referenten identifizieren, die pronominale Anapher also auflösen. Sind in einer Diskursrepräsentation mehrere Referenten vorhanden, müssen Rezipient:innen entscheiden, welcher Referent als Kandidat für das Pronomen infrage kommt. In Beispiel (10) ist die Entscheidung zwischen *Mann* und *Strand* zu treffen, im Beispiel (11) zwischen *Kellner* und *Suppe*.

10. Der Mann liegt am Strand. **Er** ist felsig.
11. Der Kellner brachte die Suppe. **Sie** war heiß.

Für die Auflösung pronominaler Anaphern stehen Rezipient:innen verschiedene sprachliche Informationen zur Verfügung. Diese Informationen werden „Auflösungshinweise" bzw. „Auflösungscues" genannt (Klages/Gerwien 2015; Klages/Gerwien 2020). Hierzu gehören z. B. Genus und Numerus des Personalpronomens und der vorausgegangenen Ausdrücke (z. B. Crawley/Stevenson/Kleinman 1990; Ehrlich 1980; Shillcock 1982; Arnold et al. 2000). Für Sprachen, die diese Informationen besitzen, wie z. B. Deutsch, gilt, dass anaphorische Pronomen im Genus und Numerus mit ihrem Bezugsausdruck kongruieren müssen[33] (11). Genus und Numerus gelten also als zuver-

32 In der schönen Literatur werden Personalpronomen nicht nur anaphorisch, d. h. wiederaufnehmend, sondern auch kataphorisch, d. h. einen Referenten einführend verwendet. Bei einer kataphorischen Einführung bleibt der Referent unspezifisch. Seine Spezifizierung erfolgt erst durch Folgeausdrücke. Im folgenden Beispiel ist *er* die Katapher und *die Mutter* ihr Antezedent: *Während **sie** ihren Mantel anzieht, küsst die Mutter ihren Sohn*. Die kataphorische Verwendung von Pronomen dient stilistischen Zwecken, z. B. dem Aufbau eines Spannungsbogens.

33 In einigen Fällen kann auf die Genus-Kongruenz zwischen anaphorischem Pronomen und ihrem Antezedenten verzichtet werden. Wenn das Pronomen auf einen menschlichen Referenten Bezug nimmt, kann sich dessen biologisches Geschlecht von dem grammatischen Geschlecht des antezedentialen Substantivs unterscheiden: *Das Topmodell Klum ist in Mönchen-Gladbach geboren worden. Seit 2008 besitzt **sie** die US-amerikanische Staatsbürgerschaft.* Die Ermittlung der Koreferenz erfolgt hier auf der Grundlage des biologischen Geschlechts der Referenten.

lässige, sog. reliable Hinweise darauf, in welche Richtung eine pronominale Anapher aufzulösen ist.

Manchmal gibt es allerdings Konstellationen, in denen diese Cues keinen hilfreichen Hinweis für die Anaphernresolution darstellen. Dies liegt z. B. vor, wenn die potenziellen Antezedenten das gleiche Genus bzw. Numerus aufweisen, wie es in (10) der Fall ist. In diesen Fällen können andere sprachliche Informationen genutzt werden, wie z. B. der Kontext, in den das Pronomen eingebettet ist (zur Rolle der kontextuellen Information z. B. McKoon/Ratcliff 1992; Garvey/Caramazza 1974; Hoven/Ferstl 2018; für Kinder z. B. Klages 2024) oder die Plausibilität der Interpretation. Wir fassen diese bedeutungsbasierten Cues hier unter dem Begriff „konzeptuelle Cues" zusammen und subsumieren darunter auch lexikalisch-semantische Merkmale wie z. B. Belebtheit oder Kausalität.

Des Weiteren zählen auch die syntaktische Funktion der vorausgegangenen Ausdrücke (z. B. Subjekt vs. direktes Objekt; vgl. Järvikivi et al. 2005; Frederiksen 1981) oder ihre Nennungsposition im Satz (Erstnennung vs. Nicht-Erstnennung; vgl. Gernsbacher/Hargreaves 1988; Arnold/Brown-Schmidt/Trueswell 2007) zu Hinweisen, die als syntaktische Cues für die Auflösung pronominaler Anapher genutzt werden. Für das Deutsche gilt, dass anaphorische Personalpronomen bevorzugt auf das vorausgegangene Subjekt oder die Erstnennung Bezug nehmen, während anaphorische Demonstrativa präferiert mit dem ‚Nicht-Subjekt' oder dem nicht erstgenannten Ausdruck koreferieren (z. B. Ellert 2010; Bryant/Noschka 2015; zur Diskussion vgl. Schumacher/Dangl/Uzun 2016; Bosch/Katz/Umbach 2007). Dabei sind die Personalpronomen in ihren Anbindungspräferenzen weniger stark restringiert als die Demonstrativpronomen (Schumacher/Dangl/Uzun 2016). Sie können also häufiger auch an die Objekte bzw. Zweitnennungen angebunden werden als die Demonstrativa an die Subjekte bzw. Erstnennungen. Innerhalb der Demonstrativa unterliegen die ‚langen' Demonstrativpronomen *dieser, diese, dieses* stärkeren Anbindungsbeschränkungen als die ‚kurzen' Demonstrativpronomen, die sog. D-Pronomen *der, die, das* (Schumacher/Dangl/Uzun 2016: 214; Ahrenholz 2007). Beispiel (12) illustriert, dass das anaphorische Personalpronomen *er* auch auf den Referenten rekurrieren kann, auf den im vorausgegangenen Satz mit dem Objekt-Ausdruck referiert wurde (*Junge*). Die Bezugnahme auf das vorausgegangene Subjekt (*Feuerwehrmann*) wird jedoch präferiert. Beispiel (13) zeigt, dass die Koreferenz zwischen dem Demonstrativpronomen *dieser* und dem vorausgegangenen Subjekt nicht möglich ist – anders als im Fall von *der*. Letzteres ist jedoch nur dann möglich, wenn die Pronomenauflösung von anderen Cues, wie z. B. Plausibilität, unterstützt wird.

12. Der Feuerwehrmann(i) will den Jungen(k) retten. **Er**(i,k) ist aufgeregt. (Schumacher/Dangl/Uzun 2016: 217)
13. Peter(i) will einen Benz kaufen. **Er**(i)/**Der**(i)/***Dieser** hat wohl zu viel Geld. (Schumacher/Dangl/Uzun 2016: 217)

Und schließlich sind es auch pragmatische Cues wie der Topikstatus der vorausgegangenen Ausdrücke (Topik vs. Non-Topik), die die Auflösung pronominaler Anapher beeinflussen. So nehmen z. B. Bosch und Umbach (2007) im Rahmen der Complemen-

tary Hypothesis an, dass Personalpronomen im Deutschen bevorzugt auf das Topik referieren, während die Demonstrativa präferiert auf den nicht-topikalen Referenten Bezug nehmen. Personalpronomen zeigen somit an, dass das bisherige Topik weitergeführt wird, während die Demonstrativa einen Topikwechsel signalisieren (Bryant/Noschka 2015: 20). Der pragmatische Cue Topikstatus korreliert in vielen Sprachen mit den syntaktischen Cues Nennungsposition bzw. syntaktische Rolle: Topik ist häufig der vorausgegangene Ausdruck in Erstnennung oder das Subjekt, Nicht-Topik der vorausgegangene Ausdruck in Nicht-Erstnennung bzw. das Nicht-Subjekt im Antezedenssatz (z. B. Li/Thompson 1976).

Manchmal begegnen Rezipient:innen Texten, bei denen die verfügbaren Auflösungscues auf unterschiedliche Referenten in der Diskursrepräsentation hindeuten. Betrachten wir hierfür die Beispiele (14) und (15).

14. Der Mann zersägt eine Kommode. **Sie** war alt. (Klages/Gerwien 2018: 248)
15. Die Hexe sucht den Ritter. **Sie** versteckt sich hinter einem Vorhang. (Klages 2024: 114)

In Beispiel (14) verweist das Genus des Pronomens *sie* auf den Referenten, auf den mit dem vorausgegangenen Ausdruck *Kommode* Bezug genommen wurde. Dem Cue Antezedenttyp zufolge sollte das Pronomen jedoch mit dem vorausgegangenen Subjekt bzw. der Erstnennung koreferieren. Die zwei Cues Genus und Antezedenttyp weisen in unserem Beispiel also auf unterschiedliche Referenten hin. Ähnlich verhält es sich im Beispiel (15), in dem die Anapher *sie* unter Beachtung des Cues Genus mit *Hexe* koreferiert, während der Kontext sowie das Welt- und Konzeptwissen suggerieren, dass es der Ritter ist, der sich hinter dem Vorhang versteckt.

Wie werden solche Konflikte im Verstehensprozess gelöst? Die meisten kompetenten Rezipient:innen würden im Beispiel (14) vermutlich dem grammatischen Cue Genus folgen, das Pronomen also in Richtung *Kommode* auflösen und sich somit gegen die präferierte Subjektanbindung entscheiden. Im Beispiel (15) wäre die Befolgung des grammatischen Cues Genus, die mit der Entscheidung gegen den konzeptuellen Cue einhergeht, möglicherweise schwieriger. Es ist allerdings denkbar, dass Rezipient:innen sich eine Welt vorstellen, in der die Hexe den Ritter sucht und sich in einem bestimmten Moment hinter einem Vorhang versteckt, damit sie z. B. bei ihrer Suche nicht entdeckt wird. Dadurch würde der Plausibilitätsbruch behoben und der Cue Genus würde berücksichtigt. Diese Ausführungen illustrieren, dass Rezipient:innen während der Pronomenauflösung mehrere Cues wahrnehmen, koordinieren und unterschiedlich stark gewichten können (Tannenhaus/Trueswell 1995). Diese Ausführungen illustrieren, dass die verschiedenen Cues möglicherweise unterschiedliche Reliabilität besitzen. Die Reliabilität korreliert womöglich mit einer unterschiedlich starken Bereitschaft von L1-Rezipient:innen, diese Cues nicht zu beachten. Für die anaphorischen Pronomen nehmen wir für das Deutsche folgende Reliabilitätshierarchie an:

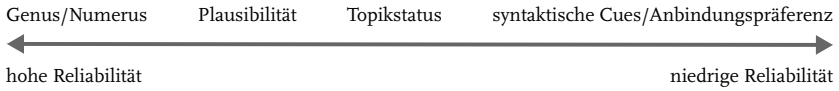


Abbildung 7: Reliabilitätshierarchie der Cues zur Auflösung anaphorischer Pronomen

Kompetenten Sprecher:innen gelingt die Koordination verschiedener Cues schnell und mit geringem kognitiven Aufwand (Arnold et al. 2000; Arnold/Brown-Schmidt/Trueswell 2007). Mit Blick auf Individuen, die Texte in einer Zweit- (L2) oder Drittsprache[34] verarbeiten, die sie womöglich noch nicht gut beherrschen, interessiert sich die psycholinguistische Forschung unter anderem dafür, ob diese Menschen bei der Auflösung pronominaler Anaphern die verschiedenen Auflösungscues in vergleichbarer Weise verarbeiten wie Menschen, die in ihrer Erstsprache (L1) agieren (zum Überblick der Arbeiten s. z. B. Pan/Schimke/Felser 2015). Im folgenden Abschnitt werden zwei Annahmen über die spezifische Verarbeitung der verschiedenen Auflösungscues in einer Zweitsprache diskutiert, gefolgt von zwei Hypothesen zum Erwerb der Nutzung der verschiedenen Cues.

3.4.2 Wie werden Pronomen-Anaphern in der Zweitsprache aufgelöst?

Verarbeitungshypothesen

Die Forschung zur Sprachverarbeitung in einer Zweitsprache durch fortgeschrittene Individuen ist durch zwei zentrale Hypothesen geprägt: die Shallow-Structure-Hypothese (z. B. Clahsen/Felser 2006, 2018) und die Interface-Hypothese (z. B. Sorace/Filiaci 2006).

Vertreter der Shallow-Structure-Hypothese gehen davon aus, dass Rezipient:innen bei der Rezeption einer Zweitsprache die grammatischen Informationen nicht in der gleichen Komplexität nutzen, wie es kompetente Rezipient:innen bei der Verarbeitung einer Erstsprache tun – entweder weil die grammatische Information nicht Teil der Sprachkompetenz in der Zweitsprache ist, weil die L1 die Sprachverarbeitung in der L2 mitbeeinflusst oder weil die Rezipient:innen in der L2 nicht mit gleicher Effektivität und gleichem Automatismus wie in der L1 auf das entsprechende Sprachwissen zugreifen können (Clahsen/Felser 2006). Aktuelle empirische Befunde sprechen eher für Letzteres (Felser/Roberts 2007). Das bedeutet: Selbst wenn man entsprechendes grammatisches Sprachwissen in der L2 erworben hat, so wird es dort weniger effektiv genutzt. Stattdessen stützen die Rezipient:innen ihre Textverarbeitung stärker auf lexikalische, semantische, konzeptuelle oder pragmatische Cues sowie auf Informationen aus dem Weltwissen. Im Kontext der Pronomenauflösung zählen dazu z. B. die Synonymie (lexikalisch-semantischer Cue), die kontextuelle Plausibilität (konzeptueller Cue) und die Topikalität (pragmatischer Cue).

Ähnliche Annahmen werden auch im Rahmen des Good-Enough-Ansatzes vertreten (Ferreira/Engelhardt/Jones 2009). Im Rahmen dieses Ansatzes geht man davon aus,

34 Fortan werden unter Zweitsprache (L2) alle Nicht-Erstsprachen subsumiert, also auch die Drittsprache.

dass eine lexikalisch und kontextuell basierte Sprachverarbeitung in manchen Situationen auch in der L1 erfolgt – z. B. unter Zeitdruck oder bei eingeschränkten kognitiven Ressourcen (ebd. 413).

Für die Pronomenauflösung bedeutet das, dass z. B. die grammatischen Cues Genus und Numerus – also die reliablen Cues – weniger stark genutzt werden, die lexikalisch-semantischen Cues und die weniger reliablen Cues wie der konzeptuelle Cue oder der pragmatische Cue im Gegensatz dazu stärker.

Die Interface-Hypothese (Sorace/Filiaci 2006) besagt, dass Menschen während der Sprachverarbeitung einer Zweitsprache Schwierigkeiten haben, syntaktische (bottom-up) und diskursive (top-down) Informationen zu koordinieren und in die mentale Repräsentation zu integrieren. Die Schwierigkeiten mit der Koordination und Integration solcher multipler Cues führt der Interface-Hypothese zufolge zur Vernachlässigung der pragmatischen Informationen aus dem früheren Diskurs (top-down).

Pragmatische Informationen wie Topikalität sind insbesondere für die unterschiedlichen Auflösungspräferenzen von Personal- und Demonstrativpronomen relevant. Zur Erinnerung: Personalpronomen referieren bevorzugt auf den Topik-Referenten, Demonstrativpronomen auf den Nicht-Topik-Referenten. Bei Schwierigkeiten der Prozessierung und Integration dieses Cues wäre zu erwarten, dass Individuen beide Pronomentypen in Richtung des gleichen Referenten auflösen. Bisherige Forschung legt nahe, dass Rezipient:innen, die diesen Cue vernachlässigen, bedeutungsreduzierte Formen wie Personalpronomen oder Nullanaphern bevorzugt an das vorausgegangene Subjekt bzw. die Erstnennung anbinden, also eine syntaktische Default-Strategie anwenden (Cardinaletti 2005, zitiert nach Sorace/Filiaci 2006: 363). Eine Subjektpräferenz für Pronomen jeglicher Art bei Kindern ist ebenfalls empirisch belegt worden (z. B. Bryant/Noschka 2015).

Erwerbshypothesen

Was den Erwerb von Fähigkeiten zur Pronomenauflösung anbelangt, so sollen hier zwei ausgewählte Hypothesen diskutiert werden: die Hypothese der Cue-Reliabilität (Arnold/Brown-Schmidt/Trueswell 2007) und der Natural-Prominence-Ansatz (Song/Fisher 2005: 32). Beide Hypothesen wurden für den L1-Erwerb formuliert, deshalb werden sie hier anschließend mit Blick auf den Erwerb der Zweitsprache reflektiert.

Im Rahmen der Hypothese der Cue-Reliabilität wird zwischen reliablen und probabilistischen Cues unterschieden. Zu den reliablen Cues zählen z. B. Genus oder Numerus. Es handelt sich um Cues, die zuverlässig anzeigen, auf welchen Referenten sich ein Pronomen bezieht. Zur Erinnerung: In Sprachen mit den Kategorien Genus und Numerus ist eine entsprechende Kongruenz zwischen dem anaphorischen Pronomen und seinem Antezedenten notwendig und gilt somit als ein verlässlicher, d. h. reliabler Hinweis der Pronomenauflösung. Probabilistische Cues auf der anderen Seite helfen dabei, den bevorzugten, jedoch nicht den einzig möglichen Antezedenten zu ermitteln. Hierzu zählen insbesondere die syntaktischen Cues (s. Abbildung 7). Der Hypothese der Cue-Reliabilität zufolge werden die reliablen Cues vor den probabilistischen Cues erworben. Der Grund dafür liegt darin, dass die reliablen Cues im Input der Lerner:innen ohne

Ausnahmen ‚funktionieren' und somit nicht nur zuverlässig, sondern auch transparent sind. Deshalb werden sie früher in das kindliche Sprachwissen integriert als die mit Ausnahmen behafteten und somit weniger transparenten probabilistischen Cues.

Der Hypothese der Cue-Reliabilität steht der Natural-Prominence-Ansatz gegenüber (Song/Fisher 2005, 2007). Diesem Ansatz zufolge erwerben Kinder bereits sehr früh, nämlich mit 18 Monaten, eine Sensibilität für die besonders prominente Rolle der Erstnennungen im Satz. Etwas später, aber noch bevor sie den reliablen Cue Genus mit ca. 5 Jahren erwerben (Arnold/Brown-Schmidt/Trueswell 2007), entwickeln die Kinder auch eine Sensibilität für die Prominenz des Subjektreferenten. Diese Sensibilität resultiert mutmaßlich aus der kindlichen Empfänglichkeit gegenüber den prominenten semantischen Eigenschaften wie Agentivität und Belebtheit (zum Überblick über Forschung zu den die Referentenprominenz steigernden Aspekten vgl. Song/Fisher 2005: 31–32, 51–52) und ihrer Relation zum syntaktischen Subjekt. Zu Beginn des Erwerbs der Fähigkeiten zur Pronomenauflösung übertragen sie die Sensibilität auch auf diesen Bereich und lösen anaphorische Pronomen (unabhängig von der Form) in Richtung der vorausgegangenen prominenten Ausdrücke auf, also der Erstnennung bzw. des Subjekts. Erst in späteren Erwerbstadien ‚entdecken' sie, dass es auch weitere Cues zur Pronomenauflösung gibt und integrieren sie in ihr sprachliches Wissen.

Ergebnisse aus der Forschung zum L2-Erwerb liefern Hinweise darauf, dass gerade das Genus eine Erwerbshürde darstellt, sowohl bei Kindern (Kaltenbacher/Klages 2006) als auch bei Erwachsenen (zum Überblick vgl. Hopp 2018; Bordag/Pechmann 2018). Der Grund dafür kann in der mangelnden kommunikativen Relevanz der Kategorie Genus – außer im Kontext der anaphorischen Verweise – liegen (z. B. Binanzer 2017) sowie in der häufig geringen Transparenz der Markierung von Genus insbesondere in Sprachen mit einem grammatischen Genus wie z. B. im Deutschen (Kaltenbacher/Klages 2006). Zudem kann auch das Vorhandensein bzw. das Fehlen der Genuskategorie in der L1 den Erwerb von Genus in der L2 erschweren (Hopp 2018; Bordag/Pechmann 2018; für Kinder Kaltenbacher 2015). Anders als im Erwerb der L1 ist es also nicht ausgeschlossen, dass der Erwerb des zwar reliablen, aber in der L2 schwer erwerbbaren Cues Genus in der Zweitsprache erst in den späteren Erwerbsstadien eine Rolle spielt und die Pronomenauflösung in den früheren Stadien auf der Grundlage des konzeptuellen Cues oder unter Beachtung der syntaktischen bzw. pragmatischen Cues erfolgt.

Für die frühe Berücksichtigung der syntaktischen bzw. pragmatischen Cues im L2-Erwerb könnte auch folgende Tatsache sprechen, die vielen Sprachen gemeinsam ist: Anaphorische Pronomen, genauer gesagt Personalpronomen, koreferieren mit Subjekten oder im Antezedenssatz erstgenannten Referenten (Järvikivi et al. 2005; Frederiksen 1981; Gernsbacher/Hargreaves 1988; Arnold et al. 2007) bzw. nehmen auf den Topik-Referenten Bezug (z. B. Ariel 2001; Gundel/Hedberg/Zacharski 1993). Deshalb ist es vorstellbar, dass Lerner:innen in den frühen Phasen des Erwerbs von Personalpronomen (und möglicherweise auch aller anderen anaphorischen Pronomen) Anaphern/Pronomen an die vorausgegangenen Subjekte/Erstnennungen bzw. Topiks anbinden, also sprachunspezifisch vorgehen. Bei Kindern könnte diese Strategie übereinstim-

mend mit den Annahmen des Natural-Prominence-Ansatzes noch zusätzlich verstärkt werden. Erst nachdem die Lerner:innen aus dem sie umgebenden L2-Input z. B. im Deutschen die sprachspezifischen Ausprägungen der syntaktischen, pragmatischen und grammatischen Cues kennengelernt haben, kann diese frühere Auflösungsstrategie ‚ausdifferenziert' oder durch andere Strategien ersetzt werden.

Im folgenden Abschnitt werden empirische Befunde ausgewählter Studien zum Erwerb der Pronomenauflösung in der L2 Deutsch durch kindliche Rezipient:innen vorgestellt und anschließend mit den hier vorliegenden Ausführungen in Verbindung gebracht.

3.4.3 Was wissen wir über den Erwerb pronominaler Anaphern im kindlichen L2-Erwerb des Deutschen?

Die Untersuchung der Pronomenauflösung im kindlichen L2-Erwerb untersucht unter anderem die Fragen, wann welche spezifischen Cues als relevant erkannt werden und wann Kinder in der Lage sind, mehrere Cue-Typen zu berücksichtigen und abzuwägen. Im Folgenden werden Ergebnisse ausgewählter Studien diskutiert, die versuchen, diese Fragen zu beantworten.

Die Frage nach dem Erwerb und der Koordination des Cues Genus (reliabler Cue) und des konzeptuellen Cues Plausibilität (mittel-reliabler Cue) wurde im Rahmen der Studie von Klages (2024) verfolgt. Eine Postanalyse der Ergebnisse brachte auch Ergebnisse zur Verarbeitung syntaktischer Cues (wenig reliable, probabilistische Cues) hervor. Es handelte sich um eine Studie mit einer kleinen Stichprobe von Kindern mit Deutsch als L2 im Alter zwischen 5 und 7 Jahren. Die Kontrollgruppe bildeten 6- und 7-jährige Kinder mit Deutsch als L1. In der Studie wurde eine Entscheidungsaufgabe implementiert, bei der die Kinder ein zum letzten Satz einer kurzen Geschichte passendes Bild identifizieren sollten. Es wurden 20 kurze Texte kreiert, die sich in vier Typen einteilen lassen:

Typ 1: Ein Cue (Genus)
Die Leute spielen Verstecken. Die Hexe sucht den Koch. Sie/Er hat neue Schuhe an.

Typ 2: Ein Cue (Plausibilität)
Die Leute spielen Verstecken. Die Krankenschwester sucht die Hexe. Sie zählt zunächst bis 10./Sie versteckt sich hinter einem Vorhang.

Typ 3: Zwei Cues – kongruent
Die Leute spielen Verstecken. Die Hexe sucht den Ritter. Er versteckt sich hinter einem Vorhang./Sie zählt zuerst bis zehn.

Typ 4: Zwei Cues – inkongruent
Die Leute spielen Verstecken. Die Hexe sucht den Ritter. Sie versteckt sich hinter einem Vorhang./Er zählt zuerst bis zehn.

Texte von Typ 1 und 2 enthielten jeweils einen Auflösungscue: Typ 1 den Cue Genus, Typ 2 den konzeptuellen Cue Plausibilität. Die Texte von Typ 3 und 4 enthielten beide Auflösungscues. Beim Typ 3 zeigten beide Cues in Richtung eines und desselben Antezedenten (kongruente Bedingung), beim Typ 4 wies jeder Cue auf einen anderen Antezedenten hin (inkongruente Bedingung).

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Deutsch als L2 in den eindeutigen Bedingungen (Typ 1–3) überzufällig häufig dem Pronomen den passenden Referenten zugeordnet haben (70,8 %), insgesamt jedoch hinter den Leistungen der L1-Kinder liegen (90,0 %). Das bedeutet, dass Kinder mit Deutsch als L2 im Vergleich zu den Kindern mit L1 größere Schwierigkeiten mit der Prozessierung der Cues Genus und Plausibilität haben. Des Weiteren wurde sichtbar, dass die (meisten) Kinder mit Deutsch als L2 vom Vorhandensein beider Cues in einem Text profitieren, sofern diese Cues auf denselben Referenten hindeuten: Der Anteil der korrekten Referenten in der kongruenten Zwei-Cues-Bedingung betrug 73,2 %, in den Ein-Cue-Bedingungen dagegen 71,4 % für die Plausibilitäts-Bedingung und 68,4 % für die Genus-Bedingung. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass in der L2 beide Cues koordiniert werden. Allerdings liegen auch hierbei die Leistungen in der L2 hinter den Leistungen in der L1 (90 %).

Betrachtet man die Verarbeitung der zwei verschiedenen Cues einzeln, so wird sichtbar, dass die Kinder mit Deutsch als L2 bei der Verarbeitung des konzeptuellen Cues Plausibilität etwas erfolgreicher sind als bei der Verarbeitung des Cues Genus (71,4 % vs. 68,4 %). Für die prominente Rolle des konzeptuellen Cues in der L2 sprechen auch die Ergebnisse aus der inkongruenten Zwei-Cue-Bedingung: Acht von 14 Kindern (57,14 %) lösen hier die Pronomen systematisch auf der Grundlage der Plausibilität auf, drei Kinder (21,42 %) auf der Grundlage der Genuskongruenz zwischen Anapher und Antezedent. Die restlichen drei Kinder (21,42 %) gehen hier zufällig vor. In der L1 Deutsch konnte ein solcher Vorteil des konzeptuellen Cues nicht festgestellt werden. Beide Cues wurden in vergleichbarer Weise und nahezu ausnahmslos korrekt[35] prozessiert (90 % Genus vs. 92 % Plausibilität).

In einer Postanalyse wurden die Leistungen von vier Kindern angeschaut, die in den Ein-Cue-Bedingungen (Typ 1 und 2) zufällig vorgegangen sind, also weder den Cue Genus noch die Plausibilität systematisch berücksichtigt haben. Dabei wurde deutlich, dass diese Kinder keineswegs unsystematisch vorgehen, sondern das Pronomen entweder in Richtung des vorausgegangenen Subjekts (75 % der Kinder) oder des vorausgegangenen Objekts (25 % der Kinder) auflösen. Diese Ergebnisse wurden als Hinweis auf die Berücksichtigung der syntaktischen Cues interpretiert. Ob die Subjektpräferenz zusätzlich durch den pragmatischen Cue gestützt wird (Subjekte fallen in den untersuchten Texten mit den Erstnennungen und somit auch standardmäßig mit Topik zusammen), bleibt hier offen, genau wie die Möglichkeit, dass die Kinder hierbei von der frühen Sensibilität gegenüber der Erstnennung profitieren, wie im Rahmen des Natural-Prominence-Ansatzes angenommen.

Zusammen betrachtet bedeuten die vorliegenden Befunde für Kinder mit Deutsch als L2, dass die frühen Phasen des Erwerbs der Fähigkeiten zur Auflösung anaphorischer Personalpronomen durch die Berücksichtigung syntaktischer Cues gekennzeichnet sind. In den späteren Erwerbsphasen nutzen die Kinder auch weitere Cues, zunächst den konzeptuellen Cue Plausibilität und später den grammatischen Cue Genus. Kinder, die die beiden letzten Cues erworben haben, können diese auch koordinieren:

35 Nur 10 % der Referentenidentifikationen waren in der L1-Gruppe nicht korrekt.

Hinweise auf diese Fähigkeit konnten bereits in der jüngsten L2-Altersgruppe der 5-Jährigen beobachtet werden.

Mit Blick auf die oben vorgestellten Hypothesen zum Erwerb und zur Cue-Verarbeitung während der Anaphernauflösung in der L2 können die hier diskutierten Befunde als Gegenevidenz für die Cue-Reliabilitätshypothese und gleichzeitig als Evidenz für die Shallow-Structure-Hypothese betrachtet werden: Die Kinder stützen sich im Erwerbsverlauf erst in den späten Phasen auf den grammatischen Cue Genus. Seiner Verarbeitung geht die Verarbeitung anderer Cues wie Plausibilität voraus. Schließlich können die Daten auch als Gegenevidenz für die Interface-Hypothese angesehen werden: Es konnte festgestellt werden, dass bereits 5-jährige Kinder mit Deutsch als L2 in der Lage sind, multiple Cues zu koordinieren und dabei Top-Down- und Bottom-up-Prozesse aufeinander abzustimmen.

Auch Klages und Gerwien (2015) untersuchten den Erwerb und die Koordination verschiedener Cues, und zwar des reliablen Cues Genus und des wenig reliablen syntaktischen[36] Cues während der Verarbeitung von anaphorischen Personalpronomen durch 5-, 7- und 9-jährige Kinder mit Russisch als L1 und Deutsch als L2. Die Kontrollgruppe bildeten hier gleichaltrige Kinder mit Deutsch als L1. Die Ergebnisse aus einer Visual-World-Studie zeigen, dass Kinder mit Deutsch als L2 in allen Altersgruppen den reliablen grammatischen Cue berücksichtigen, d. h. die Pronomen systematisch korrekt an den mit dem Pronomen im Genus kongruenten Antezedenten anbinden. Dabei unterschieden sie sich nicht von den gleichaltrigen Kindern mit Deutsch als L1[37].

Mit Blick auf die Prozessierung des syntaktischen Cues ergab sich folgendes Bild: Die jüngsten und die ältesten Kinder lösen die anaphorischen Personalpronomen unter Berücksichtigung des Cues Genus auf und vernachlässigen dabei den syntaktischen Cue. Die mittlere Altersgruppe, die 7-Jährigen, berücksichtigen und koordinieren beide Cues. Dabei haben sie größere Schwierigkeiten, wenn das Genus auf den Antezedenten im Objekt hindeutet, d. h. wenn der syntaktische Cue gegen den Default verstößt, verglichen mit Texten, in denen das Genus des Pronomens auf den Antezedenten im Subjekt hindeutet.

Ordnet man die Ergebnisse der drei Altersgruppen linear an, so nimmt der Erwerbsverlauf eine U-Form an. Vor diesem Hintergrund interpretieren die Autoren ihre Befunde wie folgt: Die 5-Jährigen haben bereits den reliablen grammatischen Cue Genus erworben. Dieser Cue dominiert die Pronomenauflösung, ohne dass er mit anderen Cues koordiniert wird – entweder weil die Koordinationsfähigkeit multipler Cues (noch) nicht erworben ist oder weil der wenig reliable syntaktische Cue (noch) nicht erworben wurde. Zwischen dem 5. und dem 7. Lebensjahr baut sich die kindliche Fähigkeit zur Koordination multipler Cues auf, sodass die Kinder mit 7 Jahren alle vorhandenen Cues aufeinander abstimmen. Der syntaktische Cue ist in diesem Stadium entsprechend dem Standard ausgeprägt (Anbindung an Subjekt/Erstnennung). Die

36 Im Untersuchungsmaterial korrelierten die syntaktischen Cues Subjekt/Erstnennung mit dem pragmatischen Cue Topik, weshalb nicht unterschieden werden kann, ob die kindliche Pronomenauflösung syntaktisch oder pragmatisch geleitet wurde.

37 Aus Platzgründen wird an dieser Stelle auf die Befunde zur Pronomenauflösung durch Kinder mit Deutsch als L1 verzichtet.

Fähigkeit zur Koordination verschiedener Cues stabilisiert sich mit steigendem Alter und Kontakt zur L2 und resultiert bei den 9-Jährigen in der Unterdrückung des in den Untersuchungstexten irrelevanten syntaktischen Cues. Dieses Verhalten wird auf die Fähigkeit zu einer flexiblen Cue-Koordination zurückgeführt, bei der die Cues flexibel, abhängig vom aktuellen situativen Kontext der Rezeption, gewichtet werden.

Bezogen auf die oben diskutierten Erwerbs- und Verarbeitungshypothesen könnten die Befunde als Evidenz für die Annahme der Cue-Reliabilität gewertet werden, und zwar dann, wenn die mangelnde Beachtung des syntaktischen Cues bei den jüngsten Kindern auf das (noch) nicht vorhandene Wissen über die Relevanz dieses Cues zurückgeführt würde. Folgt man dagegen der Annahme, dass die jüngsten Kinder ihre Fähigkeit zur Cue-Koordination noch nicht so weit entwickelt haben, dass sie die vorliegenden Cue-Typen harmonisieren können, so lassen sich mit Blick auf die zwei hier fokussierten Erwerbshypothesen keine Aussagen formulieren. Hierfür wäre eine Untersuchung von jüngeren Kindern notwendig.

Mit Blick auf die Verarbeitungshypothesen könnte die frühe Berücksichtigung von Genus als Gegenevidenz zur Shallow-Structure-Hypothese und die beobachtete Fähigkeit zur Koordination multipler Cues als Gegenevidenz zur Interface-Hypothese interpretiert werden.

Bryant und Noschka (2015) interessieren sich in ihrer Studie nicht für die Cue-Koordination, sondern für die Frage nach dem Erwerb der syntaktisch-pragmatischen Cues. Im Zentrum der Studie steht die Frage, wie verschiedene Gruppen von Lerner:innen (Kinder mit Deutsch als L1 und L2; Erwachsene mit Deutsch als L2) zwei Typen anaphorischer Pronomen auflösen: Personalpronomen einerseits und Demonstrativpronomen (*der/dieser*) andererseits. Hier werden die Befunde zum kindlichen Erwerb des Deutschen als L2 (25 Viertklässler:innen) vorgestellt. Auch in dieser Studie sollten die Kinder im Rahmen einer Entscheidungsaufgabe den zu einer Kurzgeschichte (16) passenden abgebildeten Protagonisten identifizieren.

16. Ralf fährt zusammen mit seinem Opa zum Angeln. Er freut sich schon./Der freut sich schon./Dieser freut sich schon. (Bryant/Noschka 2015: 29)

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder mit Deutsch als L2 die verschiedenen Anbindungspräferenzen der untersuchten Pronomentypen (Personalpronomen: Subjekt/Erstnennung/Topik[38]; Demonstrativpronomen: Nicht-Subjekt/Nicht-Erstnennung/Nicht-Topik) noch nicht vollständig erworben haben. Dies gilt zwar auch für die gleichaltrigen Kinder mit Deutsch als L1, die Leistungen der Kinder mit Deutsch als L2 liegen jedoch hinter den Leistungen der Kinder mit Deutsch als L1. 60 % der Kinder mit Deutsch als L2 nehmen noch keine Unterscheidung zwischen den Anapherntypen bei der Betrachtung von Texten mit Personalpronomen (*er*) und langen Demonstrativpronomen (*dieser*) vor. Bei der Betrachtung der Texte mit Personalpronomen (*er*) und kurzen Demonstrativpronomen (*der*) sind es sogar 81 %. Bei Kindern mit Deutsch als L1 nehmen 25 % (Personalpronomen und lange Demonstrativpronomen) bzw. 44,5 %

38 Auch in dieser Studie fallen alle drei Größen zusammen.

(Personalpronomen und kurze Demonstrativpronomen) der Kinder keine entsprechende Unterscheidung vor. Wie Bryant und Noschka (2015: 43) schreiben, sind im Vergleich zu den Kindern mit Deutsch als L1 also „in etwa doppelt so viele DaZ-Kinder noch weit [davon] entfernt", die syntaktisch-pragmatischen Cues für die untersuchten Anapherntypen zielsprachlich zu berücksichtigen. Die Befunde machen außerdem sichtbar, dass der Einstieg in den Erwerb der Anbindungspräferenzen für die Demonstrativpronomen über die langen Demonstrativpronomen (*dieser*) erfolgt und erst später auch bei den kurzen Demonstrativpronomen gemeistert wird. Mit zunehmendem Grad der Beherrschung der Anbindung der Demonstrativpronomen wird auch die Anbindungspräferenz der Personalpronomen an Subjekte/Erstnennungen/Topiks geschärft. Bis dahin scheint die Subjekt-Anbindung eine Default-Anbindung für alle pronominalen Anaphern zu sein.

Diese Befunde entsprechen den Annahmen des Natural-Prominence-Ansatzes, demzufolge in den frühen Erwerbsphasen pronominale Anaphern an die vorausgegangenen Subjekte/Erstnennungen/Topiks angebunden werden. Ähnlich wie bei Klages und Gerwien (2015) sind die Befunde nur bedingt mit den Annahmen der Interface-Hypothese zu vereinbaren, denn einige Viertklässler:innen mit Deutsch als L2 sind durchaus in der Lage, den Topikstatus der eingeführten Referenten für die Auflösung der verschiedenen Anaphernformen zu nutzen. Diese Fähigkeit ist in dieser Erwerbsgruppe jedoch noch nicht vollständig erworben.

Auch Schimke (2015) interessierte sich im Rahmen ihrer Studie zum selbstgesteuerten Lesen für die Fähigkeit der Prozessierung von syntaktisch-pragmatischen Cues durch 10-jährige Kinder mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2. Im Fokus der Studie standen drei Anapherntypen: Nullanaphern, Personalpronomen und Eigennamen. Die Kontrollgruppe bildeten auch hier gleichaltrige Kinder mit Deutsch als L1. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (genauso wie gleichaltrige Kinder mit Deutsch als L1) Sätze wie in (17) schneller gelesen haben als in (18) und diese wiederum schneller als in (19) (Beispiele (17) bis (19) aus Schimke 2015: 204).

17. Nullanapher: Jonas sitzt auf dem Boden und _ malt ein Bild.
18. Personalpronomen: Jonas sitzt auf dem Boden und er malt ein Bild.
19. Eigenname: Jonas sitzt auf dem Boden und Jonas malt ein Bild.

Dieses Leseverhalten versteht die Autorin als Beleg dafür, dass Kinder die verschiedenen Anapherntypen als unterschiedlich angemessen betrachten: die Nullanapher als angemessener im Vergleich zu den Pronomen und diese angemessener als den Eigennamen. Mit Blick auf die Verarbeitungshypothesen interpretiert die Autorin ihre Befunde als Hinweis auf die kindliche Sensibilität für den Zusammenhang zwischen der Anaphernform und dem früheren Diskurs, was nicht mit den Annahmen der Interface-Hypothese zu vereinbaren ist. Über den Erwerb von Cues mit unterschiedlicher Reliabilität können aufgrund der Ergebnisse keine Aussagen gemacht werden.

3.4.4 Fazit

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass bereits Vorschüler:innen mit Deutsch als L2 über vielfältige Fähigkeiten verfügen, die sie erfolgreich zur Auflösung anaphorischer Pronomen nutzen.

Mit Blick auf die Fähigkeiten zur Koordination multipler Hinweise sprechen die Befunde dafür, dass bereits 5-jährige Kinder mit Deutsch als L2 eine solche Kompetenz besitzen und grammatische, konzeptuelle und pragmatische Informationen in die Diskursrepräsentation integrieren. Die Koordination von Grammatik und Plausibilität fällt den Kindern offenbar leichter als die Koordination von grammatischen und syntaktisch-pragmatischen Hinweisen: Erstere konnte im Erwerbsverlauf früher beobachtet werden als Letztere. Diese Befunde widersprechen den Annahmen der Interface-Hypothese, der zufolge Lerner:innen in der L2 Schwierigkeiten haben, multiple sprachliche Informationen, die mit der Implementierung von Top-down-Prozessen (konzeptuelle Hinweise, syntaktisch-pragmatische Hinweise) und Bottom-up-Prozessen (grammatische Hinweise wie Genus des Pronomens) einhergehen, in die mentale Repräsentation zu integrieren. Dass bei der Koordination von grammatischen und konzeptuellen Cues in der L2 dem konzeptuellen Cue Vorrang gegeben wird, könnte als Evidenz für die Shallow-Structure-Hypothese gewertet werden. Ihr zufolge stellt die Verarbeitung grammatischer Informationen in einer L2 die Individuen vor größere Herausforderungen als die Verarbeitung von semantischen, kontextuellen oder auf Weltwissen basierenden Informationen.

Was die Abfolge des Erwerbs der einzelnen Cues anbelangt, so ergibt sich ein differenziertes Bild: Der Offline-Studie von Klages (2024) zufolge findet der Erwerb des syntaktischen Cues, der sich als Präferenz zur Anbindung aller Pronomen an die vorausgegangenen Subjekte/Erstnennungen manifestiert, in den frühen Erwerbsstadien statt. Wir nennen eine derartige Ausprägung des syntaktischen Cues „der einfache syntaktische Cue“. Der Erwerb des grammatischen Cues Genus erfolgt trotz seiner Reliabilität erst später. Die Befunde von Klages und Gerwien (2015) lassen sich allerdings genau entgegengesetzt interpretieren: Der grammatische Cue wird vor dem syntaktischen Cue erworben. Betrachtet man die Befunde aus beiden Studien zusammen, so tendieren wir zu der Annahme, dass der Erwerb des einfachen syntaktischen Cues dem Erwerb des grammatischen Cues Genus vorausgeht. Obwohl der grammatische Cue in beiden Studien vorlag, wurde er laut Klages (2024) nicht von allen Kindern berücksichtigt: Kinder, die den grammatischen Cue Genus nicht berücksichtigten, orientierten sich stattdessen an dem einfachen syntaktischen Cue. Laut Klages und Gerwien (2015) beachteten dagegen die Kinder, die den grammatischen Cue Genus berücksichtigen, den syntaktischen Cue nicht – weil sie ihn nicht mit dem anderen Cue koordinieren konnten oder weil sie ihn in den untersuchten Kontexten für gering relevant hielten. Das bedeutet, dass Kinder, die den grammatischen Cue – ähnlich wie kompetente L1-Sprecher:innen – beachten, d. h. erworben haben, den syntaktischen Cue zunehmend als probabilistisch und somit vernachlässigbarer betrachten. Diejenigen Kinder, die diesen Cue (noch) nicht verarbeiten, befinden sich demzufolge in einem früheren Erwerbsstadium, das von der primären Nutzung des einfachen syntaktischen Cues geprägt ist.

Zwischen dem Erwerb des einfachen syntaktischen Cues und des grammatischen Cues Genus liegt der Erwerb des konzeptuellen Cues. Dafür sprechen die Befunde aus Klages (2014). Und schließlich erfolgt in den späteren Erwerbsphasen, hier am Ende der Grundschule, der Ausbau und die Ausdifferenzierung des syntaktischen bzw. syntaktisch-pragmatischen Cues: Die Kinder bauen die Fähigkeit weiter aus, unterschiedliche Anaphern formspezifisch an unterschiedliche Antezedenten anzubinden. Dabei beginnen sie, zwischen der Nullanapher, dem Personalpronomen und der vollen Nominalphrase (Eigenname) zu unterscheiden (Schimke 2015); später kommt auch das Wissen zur Anbindung von Demonstrativpronomen dazu. Dabei wird das Wissen über die Anbindung der langen Demonstrativa (*dieser*) früher als das Wissen über die kurzen Demonstrativa (*der*) erworben. Wir schlussfolgern aus diesen Ausführungen folgenden Erwerbsverlauf:

> einfacher syntaktischer Cue < konzeptueller Cue < grammatischer Cue Genus < syntaktischer Cue $_1$ (Nullanapher, Personalpronomen und volle Nominalphrase) < syntaktischer Cue $_2$ (langes Demonstrativpronomen) < syntaktischer Cue $_3$ (kurzes Demonstrativpronomen)

Auch am Ende der Grundschulzeit liegen die Leistungen der Kinder mit Deutsch als L2 meist hinter den Leistungen gleichaltriger Kinder mit Deutsch als L1, und die Prozessierung der verschiedenen Cues ist bei vielen Kindern mit Deutsch als L2 noch nicht erworben. Eine gezielte Unterstützung des Erwerbs im Unterricht oder im Rahmen einer additiven Sprachförderung wäre empfehlenswert.

3.5 Referenzielle Kohärenz im Erwerb: Vergleich der Ergebnisse

Renate Musan

Wie die obigen Teilkapitel 3.1 bis 3.4 gezeigt haben, ist die Forschungslage zum Erwerb referenzieller Kohärenz äußerst komplex. Das liegt unter anderem daran, dass die Studien, die sich mit dem Themenbereich befassen, von unterschiedlichen Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen ausgehen, unterschiedliche Untersuchungsmethoden verwenden, von unterschiedlichen Theoriemodellen ausgehen, sich teilweise auf mündliche, teilweise auf schriftliche Sprache konzentrieren, unterschiedliche Erzählformen oder Textsorten betrachten und als Proband:innen Sprechergruppen mit unterschiedlichen Altersstrukturen und unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen heranziehen. Hinzu kommt, dass oft kleinere Sprechergruppen untersucht werden, sodass es schwierig ist, generalisierbare Ergebnisse zu erzielen. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass es zu einzelnen Teilfragen etliche Studien zu anderen Sprachen als Deutsch, insbesondere zum Englischen, gibt, dass aber nicht klar ist, inwieweit sich die Ergebnisse dieser Studien auf die Entwicklung im Deutschen übertragen lassen. Das Resultat ist eine vielfältige Sammlung von Forschungsergebnissen, in denen es schwerfällt, den

Überblick zu bewahren und große Entwicklungslinien zu erkennen. Dennoch soll in diesem Teilkapitel der Versuch unternommen werden, ein möglichst schlüssiges Gesamtbild zu entwerfen. Es liegt in der Natur der Sache, dass Zeitabläufe in der Entwicklung dabei nur ungefähr sein können.

Einerseits methodisch interessant für einschlägige Forschung, andererseits wichtig für die Konzeption des Deutschunterrichts ist die Beobachtung, dass unterschiedliche Textsorten und Schreibaufgaben Konsequenzen für referenzielle Kohärenz und deren Entwicklung haben. Das wurde in den obigen Beiträgen insbesondere in Bezug auf Bildergeschichten, Erlebniserzählungen und Fantasieerzählungen deutlich. Die Unterschiede, die sich hier ergeben, beruhen mutmaßlich darauf, dass die drei Textsorten in mehreren Hinsichten unterschiedlich einzuordnen sind:

- Die dargestellten Situationen stehen in unterschiedlichen Verhältnissen zur wirklichen Welt und sind in unterschiedlichem Maße vorgegeben.
- Das Verhältnis der Schreiber:innen zur dargestellten Situation ist jeweils anders.
- Das Verhältnis zwischen Textproduzent:innen und angenommenen Rezipient:innen ist anders.

Bildergeschichten haben ein vorgegebenes Figureninventar, vorgegebene Kontexte und schlaglichtartig vorgegebene Teilsituationen, die von Schreiber:innen ähnlich wie Situationen in der wirklichen Welt zunächst einmal wahrgenommen bzw. erkannt und dann wiedergegeben werden. Dabei müssen die Schreiber:innen die Teilsituationen in einem Verlauf miteinander verknüpfen. Sie stehen dabei als Beobachter außerhalb der dargestellten Situation.

Für die Forschung ist von großer Bedeutung, ob Produzent:innen eine Bildergeschichte gemeinsam mit Rezipient:innen anschauen oder nicht. Ist Ersteres der Fall, so hat dies zur Folge, dass Produzent:innen für die Einführung von Referenten vermehrt Formen verwenden, die bei geteiltem Wissen über die jeweiligen Referenten adäquat sind, d. h. Pronomen oder definite Nominalphrasen. Laut Bambergs (1986) Untersuchung können Kinder noch im Alter von 10 Jahren nicht vollständig davon abstrahieren, wie es in einer realen Situation ja auch angemessen wäre. Kail und Hickmann (1992) bestätigen dies und zeigen, dass der Effekt durch geteiltes Wissen mit zunehmendem Alter zwischen 6-, 9- und 11-jährigen Kindern abnimmt. Interessanterweise fällt es Kindern leichter, Nebencharaktere indefinit einzuführen als Hauptcharaktere.

Erlebniserzählungen gehen zurück auf persönliche, tatsächlich erlebte Erlebnisse von Schreiber:innen. Erlebniserzählungen sind somit hinsichtlich des Figureninventars, des Kontexts und der zeitlichen oder bspw. auch kausalen Verknüpfung von Teilsituationen vollkommen vorgegeben. Die Aufgabe von Schreiber:innen besteht angesichts dieser Bedingungen wesentlich darin, aus vollständig vorgegebenem Stoff eine sinnvolle Vertextung aufzubauen. Dabei sind die Schreiber:innen Teil des dargestellten Stoffs. Es könnte sein, dass diese Konzentration auf das eigene Ich dazu führt, dass die Bedürfnisse von Rezipient:innen weniger stark berücksichtigt werden. Zusammenhänge müssen, da sie ja bekannt sind, vor dem Verfassen der Erzählung nicht erst erkannt werden; dafür spielt die Interpretation und Bewertung der Teilsituationen und Zusammenhänge potenziell eine größere Rolle.

Fantasieerzählungen schließlich konstruieren ein von der wirklichen Welt prinzipiell unabhängiges Text-Welt-Modell, das die Schreiber:innen einschließen kann oder auch nicht. Die Kenntnis von professionell verfassten Fantasiegeschichten durch Vorlesen oder eigenes Lesen aktiviert mutmaßlich in der Schreibsituation Erzählmuster und sprachliche Strukturen.

Nicht klar ist vor diesem Hintergrund eine Beobachtung von Becker (2001), wonach 5-Jährige mit Kohäsion in Erlebniserzählungen generell weniger Probleme haben als in Fantasiegeschichten – ein Unterschied, der sich bei 9-Jährigen aufgelöst hat. Dass Kohäsion in Erlebniserzählungen besser bewältigt wird als in Fantasiegeschichten, scheint allerdings nicht für die Einführung von Referenten zu gelten: Laut Becker (2001) gelingt die Einführung von Referenten mit indefiniten NPs in Fantasieerzählungen (außer bei 5-Jährigen) besser als in Erlebniserzählungen. Die Ursache liegt mutmaßlich darin, dass die geschilderten Geschehnisse Schreiber:innen einer Erlebniserzählung gut bekannt sind.

Unterschiede bei der Wiederaufnahme von Referenten zeigen sich zwischen Haupt- und Nebencharakteren. Hauptcharaktere werden zunächst eher mit Pronomen bezeichnet, dann zunehmend mit NPs, während die Verwendung von NPs zur Bezeichnung von Nebencharakteren auch bei jüngeren Kindern schon eine größere Rolle spielt (Bamberg 1986). Dies deutet darauf hin, dass auch jüngere Kinder bereits ein Gespür dafür haben, dass Nebencharaktere weniger zugänglich sind und somit mehr Information nötig ist, um sich adäquat und verständlich auf sie beziehen zu können. Zudem könnte die Beobachtung auch damit zusammenhängen, dass Hauptcharaktere Schreiber:innen mutmaßlich in höherem Maße präsent sind als Nebencharaktere.

Die Fähigkeit der Kinder, sich unter den unterschiedlichen Bedingungen der verschiedenen Erzählungsarten zurechtzufinden und referenzielle Bezüge angemessen zu versprachlichen, hängt auch mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung zusammen. So ist oftmals diskutiert worden, dass die Entwicklung der Theory of Mind eine Voraussetzung dafür ist, dass Kinder den Informationsstand von Rezipient:innen angemessen berücksichtigen können.

Wenig überraschend haben ältere Kinder, DaM-Kinder sowie Kinder aus höheren Schulformen (Steinig et al. 2009) generell weniger Schreibprobleme als jüngere Kinder, DaZ-Kinder oder Kinder weniger hoher Schulformen. Dies schlägt sich sowohl bei der Einführung von Referenten als auch bei der Wiederaufnahme von Referenten nieder, aber auch bei der Auflösung von Anaphern, also bei ihrem Verstehen oder ihrer Interpretation.

Referenzielle Kohärenz spielt eine wichtige Rolle in der Produktion von Texten. Umgekehrt ist auch das Verstehen oder die Auflösung referenzieller Bezüge informativ in Bezug auf die Entwicklung der Kinder. Es ist plausibel anzunehmen, dass es eine gewisse Korrelation gibt zwischen der Fähigkeit, referenzielle Bezüge zu verstehen, und der Fähigkeit, sie adäquat in Texten einzusetzen.

Insofern gibt der Beitrag von Klages in Teilkapitel 3.4 wichtige Hinweise, da er zentral die Kompetenzen von DaZ-Kindern einbezieht. Für die Auflösung von referenziellen Bezügen liegen in Textzusammenhängen verschiedenartige, mehr oder weni-

ger zuverlässige Hinweisquellen vor, bspw. Genus, Numerus, die Wahl des sich rückbeziehenden Ausdrucks aus dem Spektrum Nominalphrase, Demonstrativpronomen oder Personalpronomen, syntaktische Positionen, informationsstruktureller Status sowie Weltwissen und inhaltliche Plausibilität. Obwohl Genus eine sehr zuverlässige Rolle spielt bei der Anaphernresolution, können DaZ-Kinder davon nicht unbedingt profitieren, da Genus in der Zweitsprache zu erwerben nicht einfach ist – umso mehr gilt dies, wenn die Kategorie Genus in der Erstsprache nicht vorhanden ist.

3.6 Statement 1: Was sollten Lehrkräfte über referenzielle Kohärenz wissen?

Maria Averintseva-Klisch und Doreen Bryant

In den KMK-Bildungsstandards Deutsch (2022: 27) wird Textkohärenz als ein wichtiges Textmerkmal genannt: „Schülerinnen und Schüler [...] überprüfen eigene und fremde Texte kriteriengeleitet [...] auf Kohärenz und Verständlichkeit". Was genau dies bedeutet, welche Kriterien der Kohärenz es gibt, bleibt jedoch oft unklar. Im Bereich der relationalen Kohärenz werden insbesondere Subjunktionen und Adverbien als Kohäsionsmittel fokussiert; im Bereich der referenziellen Kohärenz beschränken sich die Empfehlungen i. d. R. auf Varianz der Wiederaufnahmemittel (vgl. auch Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019). Aus den in den vorangehenden Teilkapiteln in diesem Kapitel zu theoretischen Grundlagen und zum Erwerb von referenzieller Kohärenz in DaE- und DaZ-Settings und für verschiedene Textsorten lassen sich aber Kohärenzkriterien ableiten und damit verbunden auch klare Forderungen, was zum entsprechenden Lehrkraftwissen gehören soll.

3.6.1 Klare Unterscheidung zwischen Kohärenz, Kohäsion (und Textsinn)

Sehr sinnvoll anstelle eines diffusen, Inhalt und Form zugleich umfassenden Kohärenzkonzepts ist gerade im schulischen Zusammenhang, wie auch Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 betonen, die klare Unterscheidung von Kohärenz vs. Kohäsion (und ggf. von Textsinn[39], vgl. Consten/Dambeck/Steinäcker 2017; Consten/Kirmse 2022:

39 Schwarz-Friesel (2006: 72–73) fügt (v. a. für literarische Texte) als eine weitere Ebene des Textverstehens neben Kohärenzherstellung den Textsinn hinzu, den sie als „eine der Textstruktur übergeordnete [...] konzeptuelle Auslegungsvariante [...] abhängig von enzyklopädischem Spezial- und Fachwissen, der Berücksichtigung von Textsortenwissen sowie bewusst und kontrolliert eingesetzten kognitiven Interpretationsstrategien" betrachtet. Auf dieser Ebene kann auch einem schwach kohäsiven und schwach kohärenten Text eine Interpretation zugewiesen werden. Die Textsinn-Zuschreibung erfolgt stets abhängig von dem eigenen Lesezweck im Zusammenspiel mit der erkannten intendierten Textfunktion und nach Maßgabe der eigenen Lesekompetenz i. w. S. Um der intendierten Pluralität der Interpretationen bei literarischen Texten gerecht zu werden, verstehen Averintseva-Klisch und Mühlherr (2020) die Textsinn-Zuschreibung als einen mehrstufigen Vorgang: Zuerst findet eine Textsinn-Sondierung statt, d. h. das Aufstellen der Interpretationsoptionen eines Texts, welches eng an der sprachlichen Form des Texts orientiert ist und dabei bewusst alle ggf. entstehenden Ambiguitäten offenlässt. Im Anschluss können alle so entstandenen Optionen als Lesarten ausbuchstabiert werden (Textsinn-Auffächerung) bzw. bei Bedarf und je nach methodischer Ausrichtung eine bestimmte Option ausgewählt werden (Textsinn-Auswahl).

Kap. 3).[40] Nur durch diese Unterscheidung kann überhaupt erfasst werden, weshalb der Textausschnitt in (20) nicht gelungen ist:

20. Die Kurzgeschichte „Unverhofftes Wiedersehen" des Autors Johann Peter Hebel (1760–1826) handelt von einer Frau, deren Geliebter am Tag ihrer Hochzeit verstorben ist. Im Folgenden wird **diese** anhand der Kategorie „Zeit" nach Martinez und Scheffel analysiert und interpretiert. (Beleg aus einer studentischen Arbeit)

Hier wird auf der Kohäsionsebene ein nicht passendes Mittel der referenziellen Aufnahme gewählt: Das Demonstrativpronomen *diese* ist für nicht im Vorfeld stehende (und damit nähere), nicht topikale, nicht als Subjekt fungierende Antezedenten prädestiniert (s. Bryant/Noschka (2015) und Klages in Teilkapitel 3.4); semantisch gesehen passt aber *die Kurzgeschichte …* (also gerade der im Vorfeld stehende Subjekt-Antezedent) gut – nicht nur besser als die morphologisch konkurrierende *einer Frau* und *ihre Hochzeit*. Die Kohärenz ist also gegeben, aber nicht optimal kohäsiv unterstützt. Eine von den Lehrkräften gut reflektierte und klar vermittelte Unterscheidung zwischen Kohärenz und Kohäsion ist sehr hilfreich sowohl bei der Rezeption (z. B. schwach kohäsiver und/oder schwach kohärenter literarischer Texte) als auch bei der Textproduktion (s. Statement 2 unten zu den geeigneten Übungen).

3.6.2 Explizites systematisches Wissen über referenzielle Kohärenz und Kohäsion

Eine solche Unterscheidung ist aber nur möglich mit einem differenzierten und explizit reflektierten Wissen über referenzielle Kohärenz und Kohäsion. Was für Lehrkräfte unbedingt dazugehören sollte, wird im Folgenden dargestellt.

Deiktische vs. anaphorische Referenz

Für die Thematik dieses Bandes sind v. a. schriftliche Texte relevant und deshalb der Fall einer sprachlichen Einführung und anaphorischen Wiederaufnahme eines Referenten. Sprachliches Referieren kann aber auch deiktisch erfolgen, in einer konkreten Kommunikationssituation von der Sprechinstanz und ihrer örtlichen und zeitlichen Perspektive ausgehend. Der prototypische Bereich der deiktischen Referenz ist mündliche Face-to-Face-Kommunikation. Aber gerade im Zusammenhang mit Bildern (z. B. mit Illustrationen bei einer Bastelanleitung: *Nun drückst du den Rand an der oberen Kante der Befestigung …*) oder aber mithilfe von Ausdrücken, die den Ort oder die Zeit, zu der ein Text verfasst wurde (*am heutigen Sonntag, hierzulande*) bezeichnen, kommt deiktische Referenz auch schriftlich vor. Anders als bei rein textueller Referenz ist ein Referent bei der Deixis durch die Äußerungssituation gegeben und kann deshalb gleich mit einer definiten (definiten i. e. S. oder demonstrativen) Nominalgruppe eingeführt werden, z. B. *Siehst du das/dieses gelbe Haus?* Eine definite Einführung bei rein

40 Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.2 stellen fest, dass DaE- vs. DaZ-Beobachtungen zu Textkohärenz auch die Unterscheidung zwischen Kohäsion und Kohärenz stützen, da Erwerbsdaten einen Unterschied zwischen dem Nutzen semantischer Informationen vs. bestimmter formal-sprachlicher Formen bei Referenzketten zeigen.

textueller Referenz ist aber, wie oben gezeigt wurde, untypisch bis abweichend. Dieser Unterschied macht es notwendig, dass Lehrkräfte beide Referenzarten voneinander klar unterscheiden und nicht unbedacht vermischen (s. kritische Analysen von Schulbuchabschnitten in Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019: 29–31). Für die schulische Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Texten eignen sich narrative und deskriptive Texte mit ausschließlich textuell erfolgender Referenz (s. u.).

Funktionale Unterschiede bei anaphorischen Mitteln

Bei der textuellen Referenz sollten, wie Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 herausstellen, verschiedene Formen zur Einführung und Wiederaufnahme der Referenz – Nominalgruppen mit indefinitem und definitem oder demonstrativem Artikel, Personal- und Demonstrativpronomen – betrachtet werden, und zwar in ihren jeweiligen funktionalen Besonderheiten und stets bezogen auf einen konkreten Text(abschnitt). Bisher wird, wenn referenzielle Kohärenz überhaupt schulisch thematisiert wird, pauschal für eine Variation der verwendeten Mittel und gegen Wiederholungen plädiert (s. Averintseva-Klisch/Bryant/Peschel 2019: 35). Eine gewisse Variationsvielfalt ist aber lediglich in deskriptiven Texten bestimmter Textsorten angemessen, in denen Informationen zum Referenten knapp und nebenbei vermittelt werden sollen (Kurzberichte in Zeitungen, aber auch informierende Schulbuchtexte), vgl. (21) und (22):

21. Nachruf: **Horst Bosetzky**, 80
    Allein unter dem Pseudonym „-ky" veröffentlichte **der Berliner Bestsellerautor** über 30 Krimis. (...) (...). **Der promovierte Soziologe** lehrte bis ins Jahr 2000 an der Berliner Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege. Anlässlich der Premiere des Films „Kein Reihenhaus für Robin Hood" nach seinem gleichnamigen Roman gab **das langjährige SPD-Mitglied** 1981 sein Pseudonym preis. (...)
    (*Der Spiegel*, Heft 39/2018: 114, 22.9.2018)
22. Unter den deutschen Großstädten ist **Dresden** der Aufsteiger der letzten Jahre. **Die Elbstadt** erlebte die dynamischste Wirtschaftsentwicklung der fünfzig größten deutschen Städte. [...] Auch eine Studie der Wirtschaftsforscher von Prognos bescheinigt **der sächsischen Landeshauptstadt** die höchste Wirtschaftskraft und die beste Lebensqualität in den neuen Bundesländern.
    (Terra GWG 5/6, Kl. 9/10, Geographie-Wirtschaft für Gymnasien; Klett, S. 41)

Der Default in narrativen Text(abschnitt)en mit klaren Protagonisten ist eine Ersteinführung mit einer informativen indefiniten Nominalgruppe und eine Wiederaufnahme mit Personalpronomen der 3. Person (und Possessivartikelwörtern), vgl. (23)[41]:

41 Interessanterweise sagt Maiwald in Teilkapitel 3.3, dass bei Bildergeschichten ab 10 Jahren eine zunehmende Ein- und Fortführung der Referenz mit Eigennamen beobachtet wurde, die mit einer Reduktion der Pronomenzahl einhergeht; vermutet wird hierbei eine Ausrichtung auf normative Vorgaben der Schule. Solche Vorgaben missachten den referenziellen Default für narrative Texte.

23. Jetzt sehe ich beim Ofen **einen kleinen dünnen Mann**. **Er** trägt einen alten abgenutzten Mantel. **Sein** Haar ist grau. Aber **er** hat noch wache Augen. Ein stolzes Lächeln gleitet über **sein** feines Gesicht.
(Kuttner, D. 2020. *Der Schimmelreiter* in Einfacher Sprache, Passanten Verlag 2020, 6–7)

Maiwald in Teilkapitel 3.3 geht darauf ein, dass junge Schreibende oft zuerst eine wenig ausdifferenzierte, globale Referenzstrategie verfolgen, bei der zwischen Hauptprotagonisten und anderen Figuren unterschieden wird. Erst später bilden sich ein lokaleres Protagonisten- bzw. Diskurstopik-Konzept und damit auch lokale referenzielle Strategien aus, die die funktionalen Besonderheiten der Referenzmittel nutzen. Dass dieser Prozess nicht automatisch erfolgreich verläuft und nicht bei allen erwachsenen Schreiber:innen abgeschlossen ist, zeigen bspw. Bryant (2020) und (2024). Umso wichtiger ist es, den Gebrauch verschiedener Formen textsortenbezogen zu reflektieren. Als eine erste Annäherung kann Tabelle 8 dienen:

Tabelle 8: Typische Funktionen und Verwendungskontexte der Referenzmittel

Anapher-Art	**Funktion**
Personalpronomen	Diskurstopik wird konstant gehalten (insbesondere in narrativen Texten): *die alte Frau – **sie – sie***
definite Nominalgruppen	
a) mit Wiederholung des Nomens	Vermeidung einer Mehrdeutigkeit bei längerer Entfernung zum Antezedenten oder beim Topik-Wechsel (narrative und deskriptive Texte): *seine Mutter [seine Tante] … – … **die Mutter***
b) mit Komposita sowie Synonymen und Hyperonymen	stilistische Variation eines konstanten Topiks (bei Komposita = Kopf des Kompositums); insbesondere in narrativen Texten: *ein Brief – der Liebes**brief**; eine alte Frau – **die Alte***
c) definite Nominalgruppen mit Attributen	neue Information (insbesondere in deskriptiven Texten): *eine ältere Frau – **die 70-Jährige** – **die mittellose Rentnerin***
d) demonstrative Pronomen und Nominalgruppen	1. Disambiguierung bei zwei potenziellen Referenten (insbesondere in narrativen Texten; s. Klages (oben)): *Der Anwalt$_1$ hat sich mit einem Klienten$_2$ getroffen. **Dieser$_2$** hat ihm$_1$ erzählt…* 2. Komplexanapher (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 in deskriptiven und narrativen Texten): zusammenfassende und textstrukturierende Funktion; ggf. + neue Information und/oder Wertung ***(dies/diese dreiste Lüge)***

Für eine linguistisch fundierte Darstellung der referenziellen Kohärenz und didaktischer Implikationen nehmen Averintseva-Klisch, Bryant und Peschel (2019) formale und funktionale Perspektiven auf Referenzmittel ein, wobei sie sich zunächst die Funktionen anschauen, die referenzielle Mittel haben können, um im Anschluss daran noch einmal die einzelnen Mittel und die für sie typischen Funktionen zusammenzustellen.

Diese Vorgehensweise ist auch Lehrkräften bei der Erschließung der referenziellen Kohärenz in ihrer Komplexität und für Überlegungen zur Didaktisierung zu emp-

fehlen. Darüber hinaus bedarf es einer Sensitivität für Faktoren wie Subjekt vs. Objekt und belebt vs. unbelebt bei der Wahl der Referenzmittel. So gibt es zwischen Personal- und Demonstrativpronomen (s. o.) eine ‚Arbeitsteilung' dahin gehend, dass das Personalpronomen für das Subjekt im Vorfeld (zugleich Topik und erstgenannt) und das Demonstrativpronomen für das Objekt im Mittelfeld (zugleich Nicht-Topik und letztgenannt) bevorzugt wird. Studien von Bader, Torregrossa und Rinke (2023) und Bryant, Averintseva-Klisch und Hörnig (2024) zeigen für Produktion und Rezeption bei Erwachsenen, dass diese ‚Arbeitsteilung' besonders konsequent ist, wenn beide Referenten belebt sind: ***Die Mutter***$_1$ *nahm* ***ihre Tochter***$_2$ *zum Konzert mit.* ***Sie***$_1$ *hatte großen Spaß.* vs. ***Diese***$_2$ *hatte großen Spaß.* Bei unbelebtem Subjekt und belebtem Objekt (vgl. ***Die Erzählung***$_1$ *hat die Leserin*$_2$ *beeindruckt*), ist das Personalpronomen gleichermaßen für das Subjekt (***Die Erzählung***$_1$ *hat die Leserin*$_2$ *beeindruckt.* ***Sie***$_1$ *war sehr gut geschrieben*) oder für das Objekt (*Die Erzählung*$_1$ *hat* ***die Leserin***$_2$ *beeindruckt.* ***Sie***$_2$ *wollte mehr von der Autorin lesen)* möglich. Gibt es hingegen nur einen möglichen Antezedenten und ist dieser unbelebt (***Eine Jacke***$_1$ *hängt draußen auf dem Wäscheständer. Im Wind trocknet* ***sie/diese*** *schnell*), dann wird das Demonstrativpronomen als gleichwertige Alternative zum Personalpronomen angesehen (Bryant/Averintseva-Klisch/Hörnig 2024). Dieses nachgewiesene implizite Wissen sollte bei Lehrkräften explizit vorhanden sein.

Unterschiedliche Anapherntypen: direkte, indirekte, Komplexanaphern

Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.2 gehen auf den Erwerb unterschiedlicher Anapherntypen ein. Unterschieden wird zwischen

I) direkten Anaphern mit Koreferenz zwischen der Antezedent-Nominalgruppe und der Anapher (z. B. *ein kleines Mädchen – die Kleine – sie*);
II) indirekten Anaphern, bei denen der Antezedent-Ausdruck und die Anapher nicht koreferent sind, sondern z. B. in einer Teil-Ganzes-Beziehung zueinander stehen (*ein Auto – der Motor*);
III) Komplexanaphern, bei denen ein Satz oder ein Textabschnitt mit *das/dies* oder mit einer geeigneten Nominalgruppe aufgenommen wird; s. a. Consten und Schwarz-Friesel (2007).

Die beiden Letzteren sind kognitiv gesehen anspruchsvoller und werden erst im Laufe der Grundschulzeit erworben. Lohmann (2024) geht detailliert auf deren Erwerb ein. Indirekte Anaphern und Komplexanaphern werden kaum explizit schulisch thematisiert, obwohl einerseits in informierenden Schulbuchtexten diese Anapherntypen sehr häufig vorkommen und andererseits Komplexanaphern sich z. B. bei der Betrachtung der Funktionen von Demonstrativpronomen (s. Tabelle 8) anbieten würden.[42]

42 Vereinzelt ist bei der Definition von Demonstrativpronomen von Bezug auf Personen, Objekte und Sachverhalte die Rede, aber es gibt kaum explizite Beispiele für Letztere. Auch kann natürlich eine direkte Anapher dem Sachverhaltsbezug dienen, vgl. *die Eroberung Roms – dieses Ereignis*. Da Komplexanapher dadurch, dass hier der Inhalt eines ganzen Satzes oder gar mehrerer Sätze zu einem Referenten ‚kondensiert' wird, besonders anspruchsvoll sind, wäre es notwendig, auf diesen Fall explizit einzugehen.

3.6.3 Wissen über Textsortenspezifik der Referenz

Musan in Teilkapitel 3.5 stellt fest: „[W]ichtig für die Konzeption des Deutschunterrichts ist die Beobachtung, dass unterschiedliche Textsorten und Schreibaufgaben Konsequenzen für referenzielle Kohärenz und deren Entwicklung haben." Dies ist bisher viel zu wenig im Blick. Ebenso fehlt noch ein integriertes Konzept von Textsorten, bei dem die einzelnen in der Schule thematisierten Textsorten wie „Bericht, Protokoll, Nachricht" (KMK 2022: 25) usw. nicht jeweils für sich betrachtet und eingeübt werden, sondern als konkrete, funktional bedingte Ausprägungen der vier großen „Vertextungsmuster" (Gansel/Jürgens 2007: Kap. 5) bzw. „Grundformen der Themenentfaltung" (Brinker/Pappert/Cölfen 2024: Kap. 3) Narration, Deskription, Explikation und Argumentation. Auch Referenz sollte für diese vier Muster spezifisch thematisiert werden.[43] So enthalten bspw. deskriptive Texte mehr Wiederholungen des Nomens bei der Referenz sowie mehr Nominalwortgruppen ((21) und (22)), während Erzählungen mehr Personalpronomen in neutralen Referenzketten enthalten (23).

Vorteile und Schwierigkeiten der Bildstimuli kennen

Zum Wissen über Textsortenspezifik gehört insbesondere, die kognitive und textuelle Komplexität der Nutzung von Bilderreihen und einzelnen Bildern als Erzählstimuli zu reflektieren und beim Nutzen zu berücksichtigen (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1; Maiwald in Teilkapitel 3.3). Denn, wie Maiwald in Teilkapitel 3.3 zeigt, hat eine Bilderreihe die Spezifik, dass zum einen die Erzählenden zugleich auch die Wahrnehmenden sind und beide Rollen den Erzählprozess beeinflussen, zum anderen visuelles Plot-Nachvollziehen und sprachliches Erzählen sich konzeptuell unterscheiden und nicht ohne Weiteres aufeinander übertragbar sind. Hinzu kommt, dass die Personen und Objekte nicht rein textuell konstruiert werden, sondern auch visuell den Erzähler:innen und oft auch den Adressat:innen präsent sind, was auch deiktisches Verweisen erlaubt. Diese Besonderheiten führen zu „systematische[n] Defekte[n] in den Erzählprodukten" (Maiwald in Teilkapitel 3.3), sodass Maiwald resümiert: „Für didaktische Zwecke ist die Bildergeschichte [...] sowohl im Hinblick auf die narrative Entwicklung im Allgemeinen als auch hinsichtlich des Auf- und Ausbaus referenzieller Kohärenz im Spezifischen als völlig ungeeignet zu bewerten."

Die letzte Herausforderung für die Referenz, d. h. visuelle Zugänglichkeit (auch für Adressat:innen) und dadurch eine unscharfe Unterscheidung zwischen deiktischer und anaphorischer Referentenkonstruktion, gilt auch für einzelne Bilder als Stimuli und damit für Bildbeschreibungen. Diese sind auch nicht narrativ, sondern deskriptiv gestaltet, was zu weiteren Referenzspezifika führt (s. o.).

Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.2 stellen als übereinstimmendes Ergebnis mehrerer Studien fest, dass „es die Fantasiegeschichte ist, bei welcher zuerst eine erwachsenensprachliche Kompetenz [bei der Referenteneinführung] erreicht

43 Diese Betrachtungsweise ist durchaus in KMK (2022: 25) als „Schreibfunktionen" angelegt: „Die Schülerinnen und Schüler [...] realisieren mit unterschiedlichen Textsorten grundlegende kommunikative und personale Schreibfunktionen: [...] *Darstellen*: Informieren (Beschreiben, Berichten), Erklären, Instruieren, Erörtern, z. B. in den Textsorten: Orts-, Funktions- oder Bildbeschreibung, Bericht, Protokoll, Nachricht, (Online)Lexikon-Eintrag, Artikel für Schülerzeitung". Das Konzept bedarf aber klar noch einer Präzisierung und linguistischer Fundierung.

wird“. Es wäre gut, mit dem zur Verfügung stehenden differenzierten linguistischen Wissen auch aus didaktischer Perspektive verschiedene Textsorten miteinander zu vergleichen und die Auswahl für einen bestimmten Lernzweck und eine bestimmte Klassenstufe genau zu reflektieren.

Funktionales Default vs. markierte Referenz reflektieren und gezielt nutzen
Anstelle der üblichen normativen pauschalen Vorstellung, dass Variation bei der Referenz immer gut sei, plädieren wir für eine funktionale und textsortenbezogene Auswahl der Referenzmittel. Dies beinhaltet auch das Wissen über die Unterscheidung zwischen dem Default-Fall, bei dem ein Referenzmittel möglichst nur der Einführung bzw. der Wiederaufnahme dient und deshalb ein möglichst ökonomisches Referenzmittel ausgewählt wird, und der markierten Referenz. Das Default in narrativen Texten ist, wie Peschel und Becker in Teilkapitel 3.1 zeigen, eine Neueinführung und Wiederaufnahme, die eindeutige referenzielle Bezüge sichern, d. h. eine Einführung mit informativer indefiniter (oder, bei indirekten Anaphern, mit definiter) Nominalgruppe und Wiederaufnahme mit Personalpronomen in Textabschnitten mit klaren Protagonisten (und kurze definite Nominalgruppen bei potenzieller Ambiguität). Häufig aber kommen zur Ein- bzw. Fortführung der Referenz noch weitere referenzielle Funktionen hinzu, wie z. B. Ausdruck einer Emotion gegenüber dem Referenten, komprimiertes Mitteilen der relevanten Informationen zum Referenten (s. (2) oben) oder die insbesondere in literarischen Texten vorkommenden Spannungssteigerungen, De-Individualisierungen usw. In diesem Fall werden andere referierende Ausdrücke gewählt, die Referenz gilt als markiert. Was genau der markierte Fall vs. der Default-Fall ist (s. o.) und in welchen Kontexten beide jeweils als angemessen gelten, sollte zum expliziten Lehrkraftwissen gehören und auch in einer adäquaten Weise unterrichtlich thematisiert werden.

3.6.4 Geteiltes Wissen und Adressatenperspektive

Wichtig für eine adäquate textuelle Referenz ist es, die Adressatenperspektive einzubeziehen: Was wissen Adressat:innen über die Referenten (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1)? Genauer betrachtet, ist bei schriftlichen Texten relevant, was je nach Textsorte typischerweise als voraussetzbar angesehen wird und was nicht. Maiwald in Teilkapitel 3.3 referiert Beobachtungen zum zunehmenden Generalisieren der indefiniten Einführung unabhängig vom gemeinsamen Wissen bei Bildergeschichten. Dies entspricht der Konvention, dass ein schriftlicher Text für sich verständlich sein soll und damit kein spezifisches, sondern nur allgemeines, konsensuales Weltwissen voraussetzen darf. Steinäcker (2014) zeigt am Beispiel (schulischen) textbezogenen Schreibens, bei dem der eigene Text systematisch in einer Beziehung zum besprochenen Text steht und die Lehrkraft genauso wie Schüler:innen den besprochenen Text kennen, dass diese Konvention auch von Abiturient:innen nicht immer befolgt wird. Wie stark „geteiltes Wissen“ (Maiwald in Teilkapitel 3.3 für Bildergeschichten) berücksichtigt werden darf und wann es zwar möglich ist, dass der Referent den Adressat:innen bekannt ist, er dennoch aber textuell nicht mit einem Pronomen oder einer definiten Nominalgruppe eingeführt werden kann, sollte bewusst reflektiert werden. So kann in einem Abituraufsatz

zu *Effi Briest* das Duell zwischen Innstetten und Crampas nicht als *das* oder *es* textuell eingeführt werden, obwohl die Schülerin, die den Aufsatz schreibt, und die Lehrerin, die ihn liest, *Effi Briest* gelesen haben und die Handlung kennen, sodass beide die Referenz nachvollziehen könnten.

3.6.5 Differenzierung nach Alter und DaE vs. DaZ/DaF

Wie Becker, Musan und Westermeyer in Teilkapitel 3.3, Klages in Teilkapitel 3.4 und die Studien, die jeweils referiert werden, zeigen, gibt es klare Erwerbsverläufe bei DaE und DaZ, was die referenzielle Kompetenz betrifft. Diese sollen Lehrkräften bekannt sein. Hier hilft auch die Unterscheidung zwischen Kohärenz und Kohäsion (s. o.), denn die spezifische Nutzung bestimmter Kohäsionsmittel mit bestimmter Funktion scheint sprachspezifisch zu sein, während allgemeine Kohärenzherstellung via Einführung und Wiederaufnahme von Referenten sprachunspezifisch ist.

Ein besonderes Augenmerk sollte auf die referenzielle Funktion von Genus gelegt werden. Wie Binanzer (2015) für das Grundschulalter und Bryant (2024) für das Sekundarschulalter zeigen, gelingt es einigen Schüler:innen mit DaZ trotz frühem Deutschkontakt nicht ohne Weiteres, das referenzielle pronominale System zielsprachlich zu entwickeln. Ihre Strategie erinnert an das englische Referenzsystem, das im pronominalen Bereich lediglich Belebtheit (und Sexus) und Unbelebtheit markiert. Dieser semantischen Strategie folgend verwenden sie bei belebten Referenten die richtigen Pronomen (z. B. *der Mann – er, die Frau – sie*), bei unbelebten Referenten kommt es hingegen – unabhängig vom grammatischen Geschlecht des Bezugsnomens – zur Übergeneralisierung des neutralen Pronomens: z. B. *das Tuch – es, die Tasche – *es, der Stift – *es* (Bryant 2024: 492). Vermutlich verfestigt sich diese referenzielle Fehlstrategie bei einigen Kindern, weil sie nahezu ausschließlich personenbezogene pronominale Bezüge hören und lesen. Sowohl die Vorschule als auch der Deutschunterricht sind hier in der Verantwortung, in den sprachbildenden Input stärker referenzielle Bezüge auf Unbelebtes zu integrieren (s. unten). Auch bei einigen Sekundarschüler:innen mit DaE, die bei unbelebten Referenten (im Vergleich zu belebten Referenten) systematisch Pronomen vermeiden und im Text stattdessen lieber die vollständige Nominalphrase mehrfach wiederholen (Bryant 2024: 500–501), gibt es hinsichtlich unbelebter referenzieller Bezüge Unterstützungsbedarf. Im Hinblick auf die Entwicklung der Bildungssprache und die steigenden Anforderungen, verschiedene Fachtextsorten bedienen zu können, in denen pronominal auf Unbelebtes Bezug genommen wird, profitieren also alle Kinder von ihnen schon frühzeitig und regelmäßig begegnenden sach-/objektbezogenen pronominalen Referenzen.

3.6.6 Fazit

Als Fazit lässt sich eine deutlich explizitere Beschäftigung mit referenzieller Kohärenz im Deutschstudium auf Lehramt fordern. Denn, wie oben gezeigt, sind zu starke Generalisierungen wie „Wiederholungen vermeiden“ schlicht nicht adäquat. Wichtig ist ein Bewusstsein für Unterschiede zwischen Textsorten und Vertextungsmuster einerseits und der unmarkierten Referenz vs. markierten, mehr sprachliche Bedeutung mit

sich tragenden, Referenz andererseits. Da für viele Schüler:innen Deutsch nicht die (alleinige) Erstsprache ist und aus der Forschungsliteratur hinlänglich bekannt ist, dass die Genuskategorie Deutschlerner:innen oftmals Schwierigkeiten bereitet, sollten Lehrkräfte immer auch das auf Genuskongruenz basierende pronominale Referenztracking im Blick haben und entsprechende Aufgaben integrieren.

3.7 Statement 2: Welche Schreibaufgaben eignen sich zur Förderung referenzieller Kohärenz?

Doreen Bryant und Maria Averintseva-Klisch

Zur Förderung der referenziellen Kohärenz muss sowohl die textrezipierende als auch die textproduzierende Perspektive eingenommen werden. Einen Text eines bestimmten Genres den Konventionen entsprechend verfassen zu können, setzt voraus, dass zuvor hinreichend Gelegenheiten des Textrezipierens bestanden, um die entsprechenden Muster und referenziellen Mittel wahrzunehmen, die es ins eigene Ausdrucksrepertoire zu inkorporieren gilt. Da die Schüler:innen in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren (u. a. Erzähl-/Vorlesepraktiken der Eltern, Literalitätserziehung in der Vorschule, literale Anregungen im Umfeld, eigenes Leseinteresse) über ganz unterschiedliche Texterfahrungen verfügen, kann der Deutschunterricht nicht von einem annähernd gleich entwickelten impliziten Wissen bzw. textbezogenen Sprachgefühl ausgehen. Vielmehr müssen die referenziellen Kompetenzen vom Fundament her systematisch aufgebaut werden, wobei über die Schuljahre hinweg unterschiedliche Textsorten und unterschiedliche referenzielle Phänomene in den Fokus gerückt werden. Für die Entwicklung der referenziellen Kohärenz eignen sich in den ersten Schuljahren insbesondere Erlebniserzählungen und Fantasieerzählungen (vgl. Becker/Musan/Westermeyer in Teilkapitel 3.2), Bildbeschreibungen hingegen weniger (Bredel 2001; Maiwald in Teilkapitel 3.3). Die Referenten sind in den Texten der ersten Schuljahre typischerweise belebt – so auch im Ereignisbericht, der meist am Anfang der Sekundarstufe behandelt wird. Mit Blick auf den Ausbau bildungssprachlicher Strukturen und der im Dienste einer durchgängigen Sprachbildung (Gogolin/Lange 2011) unterstützenden Vorbereitung auf den Umgang mit textuellen Anforderungen in Sachfächern sollte bereits am Ende der Grundschule damit begonnen werden, auch Sachtexte mit unbelebten Referenten in Bezug auf ihre referenziellen Merkmale zu untersuchen und auf der Basis von Mustertexten mit Hilfsgerüsten verfassen zu lassen.

3.7.1 Zu vermittelnde Aspekte

Zu den übergeordneten Vermittlungsaufgaben gehören die Einführung zentraler Referenten, die sprachliche Fortführung der Referenten und die Textstrukturierung (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1 für die Konkretisierung der Aufgaben am Beispiel des Erzählens). Dabei sind Textsortenspezifika berücksichtigend (i) bestimmte Konventionen, (ii) funktionsspezifische Formspektren, (iii) formspezifische funktionale Ar-

beitsteilungen und (iv) Möglichkeiten lexikalischer Variation zu vermitteln (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1). Zur Illustration für (i) bis (iv) soll ein Lückentext mit Lösungsvorschlag dienen, der die in einem Video zu sehenden Vorkommnisse für jemanden wiedergibt, dem das Video nicht vorliegt.






_____ liegt auf einer Arbeitsfläche.	*Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen.*	*_____ rutscht über die Platte.*	*An einer Obstschale kommt _____ zum Stehen.*
***Eine Sonnenbrille** liegt auf einer Arbeitsfläche.*	*Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen.*	***Die Brille** rutscht über die Platte.*	*An einer Obstschale kommt **sie** zum Stehen.*

Abbildung 8: Videoscreenshots mit Lückentext und Lösungsvorschlag[44] (Bryant 2024: 484)

Konvention ist es, eine den Adressat:innen noch nicht bekannte Entität (sei dies eine Person oder ein Objekt) mit einem möglichst präzisen Ausdruck (z. B. besser *Sonnenbrille* als *Brille*) indefinit einzuführen und sie definit wieder aufzugreifen. Als definite sprachliche Ausdrücke gelten u. a. definite NPs, demonstrative NPs, Personal-/Demonstrativ-/Possessivpronomen sowie Eigennamen (vgl. z. B. Consten/Schwarz-Friesel 2007: 266). Aus diesem Spektrum an Formen zum Ausdruck von Definitheit wäre zur Wiederaufnahme des zuvor eingeführten Referenten eine der genannten Möglichkeiten auszuwählen. Bei der Auswahl gilt es jedoch – insbesondere dann, wenn mehrere potenzielle Antezedenten zur Auswahl stehen – die funktionale Arbeitsteilung von Personal- und Demonstrativpronomen zu beachten. Bei Missachtung kann es auf Seiten der Rezipient:innen sonst zu Textverstehensbeeinträchtigungen oder gar zu Fehlinterpretationen kommen. Während ein Personalpronomen Leser:innen Referentenkonstanz anzeigt, signalisiert ein Demonstrativpronomen (wie in (24)) einen Referentenwechsel, sodass sich die Leser:innen nach diesem formalen Hinweis auf die Suche nach dem neuen Referenten begeben. Die Genusinformation hilft den Rezipient:innen bei der Referentensuche und sie identifizieren mit *Obstschale* und *Platte* zwei potenzielle Kandidaten, die sich jedoch beide nicht sinnhaft in den Text integrieren lassen. Der Verstehensprozess ist somit durch den dysfunktionalen Gebrauch des Pronomens empfindlich gestört.

44 Der Lösungsvorschlag zeigt zum einen auf, wie die unmarkierte Referenzkette bei kombinierter distanzanaphorischer (d. h. es liegt ein Satz zwischen Erst- und Zweitnennung) und kontaktanaphorischer Position umgesetzt wird (indefinite NP – definite NP – Pronomen) und zum anderen, wie durch den Gebrauch eines Kompositums bei Wiederaufnahme mit einer lexikalischen Anapher die Möglichkeit partieller Rekurrenz (*eine Sonnenbrille – die Brille*) genutzt wird (Bryant 2024: 477–478).

24. Eine Sonnenbrille liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen. die Brille rutscht über die Platte. An einer Obstschale kommt diese zum Stehen.

(dysfunktionaler pronominaler Gebrauch einer Studentin mit L1 Deutsch, Bryant 2024: 502)

Als noch problematischer erweist sich (25), denn die Lückentext ausfüllende Person ist offenbar davon ausgegangen, dass Personal- und Demonstrativpronomen austauschbar sind.

25. Eine Brille liegt auf einer Arbeitsplatte. Aus Versehen fliegt ein Heft dagegen. Sie rutscht über die Platte. An einer Obstschale kommt diese zum Stehen.

(dysfunktionaler pronominaler Gebrauch einer Studentin mit L1 Deutsch, Bryant 2024: 504)

In beiden Fällen (wie auch in vielen anderen, Bryant 2024) ist es dem Deutschunterricht nicht hinreichend gelungen, das textgrammatische System mit seinen Form-Funktionszusammenhängen zu vermitteln.

Der Deutschunterricht sollte den Schüler:innen nicht nur die angemessene Verwendung referenzieller Funktionsträger beibringen, sondern ihnen auch in stilistischer Hinsicht passend zur Textsorte Möglichkeiten lexikalischer Variation aufzeigen. Allein mit der Aufforderung, abwechslungsreich zu schreiben, können die meisten Schüler:innen wenig anfangen. Sie müssen aus der Rezipientenperspektive sukzessive an das Variationsspektrum herangeführt werden. Dabei ließe sich auch im Textsortenvergleich herausarbeiten, bei welcher Textsorte typischerweise keine bzw. kaum lexikalische Variation zu beobachten ist und bei welcher hingegen schon. Während bspw. bei Erzählungen die Referentenfortführung im unmarkierten Fall durch Pronomen realisiert wird, ist bei Zeitungsberichten ein hohes Maß an lexikalischer Variation anzutreffen. Durch definite NPs (sog. Spezifikationsanaphern (Schwarz 2000b: 121) oder rhematische Anaphern (Consten/Schwarz-Friesel 2007: 282)) werden parallel zur Berichterstattung zusätzliche Informationen über die Referenten gegeben (z. B. *eine Frau … die Dreiunddreißigjährige … die Mutter dreier Kinder… die promovierte Juristin, …*). Auch in Sachtexten wie in (22) finden sich rhematische Anaphern. Der Deutschunterricht sollte die Schüler:innen zunächst mit den nötigen Interpretationsstrategien ausstatten, bevor sie angeleitet werden, z. B. kleine Wikipedia-Einträge zu verfassen und dabei lexikalische Anaphern zu verwenden.

26. Unter den deutschen Großstädten ist Dresden$_1$ der Aufsteiger der letzten Jahre. **Die Elbstadt**$_1$ erlebte die dynamischste Wirtschaftsentwicklung der fünfzig größten deutschen Städte. […] Auch eine Studie der Wirtschaftsforscher von Prognos bescheinigt **der sächsischen Landeshauptstadt**$_1$ die höchste Wirtschaftskraft und die beste Lebensqualität in den neuen Bundesländern.
(Terra GWG 5/6, Kl. 9/10, Geographie-Wirtschaft für Gymnasien; Klett, S. 41)

Um (26) zu verstehen, bedarf es entweder des Weltwissens, dass Dresden an der Elbe liegt und sächsische Hauptstadt ist – oder des rezeptiven Nutzens der Definitheit als eines Signals der Wiederaufnahme: Da die NP *die Elbstadt* definit ist, bezieht man sie beim Lesen anaphorisch auf die zuvor eingeführte Stadt Dresden und erfährt nicht nur, dass Dresden sich dynamisch entwickelt, sondern auch, dass Dresden an der Elbe liegt. Neben der Definitheit, die den entscheidenden Hinweis auf eine Referenzketteninterpretation gibt, ließe sich an diesem Text aber auch auf das stilistische Potenzial partieller Rekurrenz (*Groß**stadt** Dresden, Elb**stadt**, sächsische Landeshaupt**stadt***) hinweisen, das sich für den Aufbau variationsreicher Referenzketten gezielt nutzen lässt. Obgleich das Lexem *-stadt* mehrfach wiederholt wird, wirkt die Referenzkette lexikalisch abwechslungsreich. Bereits im Lösungsvorschlag von Abbildung 8 ist partielle Rekurrenz als stilistisches Mittel verwendet worden. Von den verschiedenen (auf lexikalischen Vollformen basierenden) Wiederaufnahmerelationen ist die durch partielle Rekurrenz in der Kompositum-Simplex-Variante (*Sonnenbrille – Brille, Fußball – Ball, Großstadt – Stadt*) realisierte Beziehung von Hyponym und Hyperonym aufgrund der morphologischen Transparenz am wenigsten voraussetzungsreich und am leichtesten zu erschließen. Sie könnte daher in Texten mit Bezugnahme auf unbelebte Referenten den Anfang einer didaktischen Progression im Bereich lexikalischer Anaphern darstellen (Bryant 2024: 474).

Neben der Einführung und Fortführung zentraler Referenten gilt auch die Textstrukturierung/-gliederung als eine der zentralen Vermittlungsaufgaben (vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1).

Ein häufig und registerübergreifend anzutreffendes und daher auch im Deutschunterricht zu thematisierendes Strukturierungsmittel sind Komplexanaphern, mit denen man sich zusammenfassend (und ggf. wertend) auf den Inhalt eines Satzes oder einer ganzen Passage beziehen kann. Bereits im Grundschulalter verwenden Kinder in ihren Texten Komplexanaphern (Lohmann 2024, s. a. Becker/Musan/Westermeyer in Teilkapitel 3.2) – wenn auch meist formelhaft mit dem Pronomen *das* wie z. B. *Das hat Spaß gemacht, Das war toll* (ebd. 157). Vereinzelt werden aber auch schon Sachverhaltskomplexanaphern (z. B. *Das Wochenende war toll* (ebd. 171)) oder Metakomplexanaphern (z. B. mit den Lexemen *Idee, Plan* oder *Lösung* (ebd.)) gebildet. Alle Kinder sollten im Deutschunterricht an den Gebrauch von Komplexanaphern herangeführt werden – z. B. im Rahmen von Erlebniserzählungen mit zur Auswahl bzw. zur individuellen Modifizierung stehenden Abschlusssätzen (z. B. *Das/Diesen Geburtstag/diese Überraschung/dieses Erlebnis werde ich (in meinem ganzen Leben) nie vergessen.*) An die-

sen recht anspruchsvollen referenziellen Konstruktionen, eingeübt im Kontext von Erzählungen mit Lebensweltbezug, lässt sich dann später auch im Rahmen von Sachtexten – wie in (27) – anknüpfen.

27. Sauerstoff ermöglicht und unterhält die Verbrennung. **Das/Dies/Diese Eigenschaft** kann man nutzen, um Sauerstoff durch die so genannte Glimmspanprobe nachzuweisen.

(modifizierter Auszug aus Riebling 2013: 142)

Den bislang genannten, im Kontext von referenzieller Kohärenz zu behandelnden Aspekten ist in Anbetracht der bei einigen Schüler:innen anderer Herkunftssprachen beobachteten Schwierigkeiten mit Genus und dem pronominalen Referenzsystem (Binanzer 2015; Bryant 2024; Klages in Teilkapitel 3.4) noch ein grammatischer Aspekt vorzuschalten. Die Lehrkraft sollte darauf achten, dass alle Schüler:innen erkannt haben, dass Pronomen und Bezugsnomen im grammatischen Geschlecht übereinstimmen müssen. Die sog. nominalgruppenexterne Kongruenz muss mit Bezugnahme auf unbelebte Entitäten geübt werden, da nur so die semantische Strategie, der zufolge maskuline Pronomen für männliche Personen, feminine Pronomen für weibliche Personen und neutrale Pronomen für Unbelebtes stehen, überwunden werden kann. Auch ohne explizite Vermittlung lässt sich im Mündlichen auf spielerische Weise erfahrbar machen, dass Pronomen Genusindikatoren sind und dem Referenztracking dienen. So kann in der Grundschule (bzw. schon in der Vorschule) regelmäßig ein Ratespiel durchgeführt werden, bei dem das Bezugsnomen zunächst nicht genannt wird, aber ein genusanzeigender Artikel gefolgt von einer Pause, einer Geste oder silbenzahlvorgebenden Tönen. Für die Beschreibungen des Gegenstands werden dann genuskongruente Pronomen verwendet: A: *Was suche ich wohl? Ich suche meinen/den ____. Er ist klein. Ich kann ihn in meiner Hand verstecken. Er ist weiß. Ich habe ihn meistens in meinem Federmäppchen.* [...] B: *Suchst du deinen Radiergummi?* A: *Ja, genau. Der Radiergummi ist klein. Er ist weiß. Ich kann ihn ....* Dadurch lernen die Kinder, auch bei Pronomen auf die Genusmarkierung und auf die Kongruenz zum Bezugsnomen zu achten – eine Voraussetzung, um referenzielle Bezüge (auch bei unbelebten Referenten – relevant v. a. in Sachtexten) einerseits in der von Autorenseite intendierten Weise interpretieren und andererseits beim Verfassen eigener Texte auch richtig herstellen zu können.

3.7.2 Von der Rezeption zur Produktion

Idealerweise ist die schreibende Person in der Lage, sich in die lesende Person hineinzuversetzen und den Text so zu verfassen, dass auf der Rezipientenseite immer klar ist, auf wen bzw. was sich die Aussagen beziehen. Bei der Förderung der referenziellen Kohärenz ist zu bedenken, dass sich nur den Textrezipient:innen referenzielle Muster erschließen können. Auch kann es in didaktischer Hinsicht nur über die rezeptive Ebene gelingen, für Probleme beim Textverstehen zu sensibilisieren – ausgelöst durch eine (ggf. für den Erkenntnisprozess absichtlich manipulierte) nicht ideale oder dysfunktionale Wahl referenzieller Mittel auf Seiten der Textproduzent:innen. Für Schü-

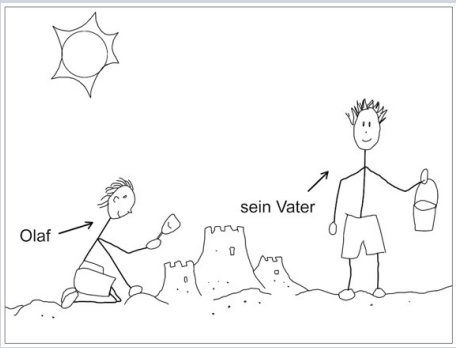
ler:innen sind Erfahrungen des Perspektivwechsels wichtig, um die Relevanz angemessener referenzieller Mittel für den Textverstehensprozess nachvollziehen zu können.

An die Konventionen des Einführens und Wiederaufnehmens und an Optionen lexikalischer Variation lässt sich durch Erarbeitungsaufgaben heranführen, die ein selbstentdeckendes Lernen ermöglichen. Bspw. kann man die Erstnennung eines Referenten unterstreichen und die Wiederaufnahmen umkreisen lassen. Durch gezielte Fragen lässt sich die Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene lenken. Gibt es mehrere Referenten, sollte mit verschiedenen Farben gearbeitet werden. So wird es den Betrachter:innen leichter fallen, die Referenzketten zu vergleichen, wenn es z. B. darum geht, Unterschiede bei der Referenzmarkierung zwischen Haupt- und Nebenakteuren festzustellen oder zwischen Mensch und Tier oder zwischen belebten und unbelebten Referenten (Lehmkuhle 2022; Bader/Torregrossa/Rinke 2023). Die Beobachtungen werden im Plenum zusammengetragen und schriftlich festgehalten. Auf der Basis der besprochenen Texte mit den erarbeiteten Referenzketten können die Schüler:innen dann eigene Texte mit Referenzketten verfassen oder mit der Methode des generischen Schreibens (Belke 2007) im Ausgangstext lediglich die Referenten und die Referenzausdrücke verändern. Die Ausgangstexte sollten anfänglich eher kurz sein, damit auch die Schüler:innen, denen das Lesen noch etwas schwerfällt, die Referenzketten aufspüren können. Oder die Lehrkraft liest laut vor und die Schüler:innen lesen leise mit und führen parallel die Markierungen durch. Am Anfang sollten die referenziellen Bezüge leicht aufzuspüren sein, wie etwa bei einer Geschichte mit nur einem Protagonisten oder einer Geschichte mit zwei Akteuren unterschiedlichen Geschlechts (z. B. die Fabel *Der Löwe und die Maus*), bevor man sich Texten zuwendet, in denen mehrere grammatisch gleichgeschlechtliche Referenten (z. B. die Fabel *Der Fuchs und der Rabe*) vorkommen.

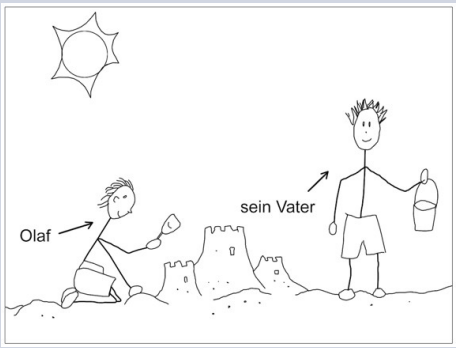
Das ist dann der Zeitpunkt, zu dem im Unterricht das Problem referenzieller Mehrdeutigkeit thematisiert werden sollte. Man könnte die Schüler:innen z. B. mit zwei Textvarianten konfrontieren. Die eine Variante weist Ambiguitäten auf, weil für beide Referenten durchgehend das gleiche Personalpronomen verwendet wurde, in der anderen Variante finden sich hingegen Renominalisierungen und/oder alternative, disambiguierende Ausdrucksformen. Dem gemeinsamen Zusammentragen der Beobachtungen und Überlegungen, wie sich bei gleichgeschlechtlichen Protagonist:innen referenzielle Uneindeutigkeiten vermeiden lassen, sollte sich auch wieder die Möglichkeit anschließen, einen eigenen, dem guten Beispiel nachempfundenen Text zu verfassen oder binnendifferenzierend in dem Mustertext einfach nur die Akteure auszutauschen (vielleicht beim oben erwähnten Fabelbeispiel durch zwei Tiere weiblichen Geschlechts: *Die Katze und die Krähe*) und die Anaphern entsprechend zu verändern. Anspruchsvoller wären kreative Schreibaufgaben (z. B. das Verfassen einer Fantasieerzählung mit der Vorgabe „zwei Freunde bzw. zwei Freundinnen mit Namen X und Y“) zur Anwendung des Gelernten.

Um die funktionale Arbeitsteilung von Personal- und Demonstrativpronomen zu vermitteln, werden ebenfalls sprachliche Kontexte mit zwei genusgleichen Referenten benötigt. Um sich auf die Form-Funktionszusammenhänge konzentrieren zu können,

reichen zunächst Minitexte von nur zwei Sätzen vollkommen aus. Im ersten Satz sind die beiden Referenten einzuführen. Im zweiten Satz wird in Abhängigkeit vom Pronomentyp auf einen der beiden Bezug genommen: Das Personalpronomen bezieht sich auf die/den Erstgenannte/n, das Demonstrativpronomen auf die/den Letztgenannte/n. Bilder, die je nach Pronomentyp auf unterschiedliche Weise zu ergänzen sind (s. Abbildung 9), können hinzugezogen werden, um den Schüler:innen auf anschauliche und motivierende Weise den Funktionsunterschied der pronominalen Formen zu verdeutlichen (Bryant 2020: 98–99).



Olaf baut zusammen mit seinem Vater eine Sandburg.
a) ***Dieser*** *hat schon einen Sonnenbrand.*
b) ***Der*** *hat schon einen Sonnenbrand.*



Olaf baut zusammen mit seinem Vater eine Sandburg. ***Er*** *hat schon einen Sonnenbrand.*

Gemeinsames Erarbeiten:

Jeder nimmt sich einen roten Stift zur Hand. Wem malen wir auf dem linken Bild einen Sonnenbrand und wem auf dem rechten Bild? Warum? Was meint ihr?

Abbildung 9: Aufgabe zur funktionalen Arbeitsteilung von Personal- und Demonstrativpronomen (Bryant 2020: 99)

Im weiteren didaktischen Verlauf bieten sich kurze Lückentexte an (s. Abbildung 10), um den Fokus auf dem sprachlichen Lerngegenstand zu halten und eine Überforderung durch zu lange oder zu schwierige Texte zu vermeiden. Mit dem Ausfüllen von Lücken ist der Weg in die Sprachproduktion geebnet, dem nun Textproduktionen zu Ereignissen mit (mindestens) zwei gleichgeschlechtlichen Protagonisten folgen könnten. Für weitere didaktische Vorschläge vgl. Bryant (2020).

Es ist ein herrlicher Sommertag. Sabine spaziert zusammen mit ihrer Tochter Marie im Wald. Diese wird plötzlich von einer Biene gestochen. Was für ein Schreck! Zum Glück kommen die beiden gleich an einen Bach. Dort kann _____ ihren Stich kühlen.

Trage den richtigen Namen (*Sabine* oder *Marie*) in die Lücke ein.
Begründe deine Entscheidung.

Abbildung 10: Aufgabe zur funktionalen Arbeitsteilung von Personal- und Demonstrativpronomen (Bryant 2020: 99)

Insbesondere in inklusiven Lehr- und Lernkontexten sind Lückentexte eine gute Methode, die zunächst auf der rezeptiven Ebene ins Bewusstsein gerückten referenziellen Mittel in einem ablenkungsarmen, strukturfokussierten Rahmen auch selbst anzuwenden, damit referenzielle Muster tatsächlich verinnerlicht werden können.

Auch der Lückentextrahmen von Abbildung 8 könnte eine hilfreiche Vorlage darstellen, die für alle Schüler:innen (unabhängig von ihren aktuellen Lese- und Schreibfähigkeiten) bereits am Ende der Grundschule und darüber hinaus geeignet ist, sich den Aufbau und die Ausgestaltung einer neutralen, unmarkierten Referenzkette (Thurmair 2003; vgl. Peschel/Becker in Teilkapitel 3.1) systematisch zu erarbeiten und wiederholt anzuwenden. Dabei könnte den Schüler:innen mit partieller Rekurrenz, einer morphologisch transparenten Form der Wiederaufnahme, ein erster Weg zur stilistischen Variation aufgezeigt werden (Bryant 2024: 507).

3.7.3 Markierte Fälle der Referentenein- und -fortführung

Ging es in den bisherigen Ausführungen um unmarkierte Referenzmuster, sei abschließend darauf verwiesen, dass Lehrkräfte Schüler:innen der Sekundarstufe auch von Zeit zu Zeit mit ungewöhnlicher, vom Normalen bewusst abweichender Referenz konfrontieren sollten, um sie zu befähigen, auch die markierten Referenzfälle insbesondere in literarischen Texten zu verstehen und zu interpretieren (sowie nach Bedarf auch in der Produktion gezielt einzusetzen).

So wird in der Kurzgeschichte *Streuselschnecke* von Julia Franck der Vater der Ich-Erzählerin nie direkt als solcher genannt. Die Geschichte beginnt mit (28a) und endet mit (28b), dazwischen wird ein behutsames Kennenlernen der Erzählerin und des Mannes, unterbrochen durch seine Krankheit und seinen Tod, geschildert:

28. a) Der Anruf kam, als ich vierzehn war. […] Eine fremde Stimme meldete sich, der Mann nannte seinen Namen […]
    b) Meine kleine Schwester kam nach Berlin, wir gingen gemeinsam zur Beerdigung. Meine Mutter kam nicht. Ich nehme an, sie war mit anderem beschäftigt, außerdem hatte sie meinen Vater zu wenig gekannt und nicht geliebt.

Die Kurzgeschichte wurde bei einer VERA-Erhebung im Fach Deutsch für die Klasse 10 bundesweit eingesetzt. Die Ergebnisse auswertend stellt Kammler (2010: 202) fest:

> Vielen Schülern gelang es nicht, den Schluss zu verstehen, der so etwas wie der Schlüssel zum Verständnis der gesamten Geschichte ist. […] Der zu Beginn dubios erscheinende Mann, der der Ich-Erzählerin zunächst fremd ist und ihr später langsam vertrauter wird, entpuppt sich im letzten Satz als ihr Vater. Die genannten Schüler überlasen diesen Satz schlichtweg oder waren nicht in der Lage, zwischen ihm und der übrigen Geschichte Sinnbezüge herzustellen.

Allerdings wird in dem Text auch an keiner Stelle direkt gesagt, dass der Mann der Vater der Protagonistin ist. Dies ist die Information, die beim Lesen inferiert werden muss, um am Schluss die lokale Kohärenz zu erreichen: Die Information, die Mutter

habe den Vater nicht geliebt, steht nur dann im Zusammenhang mit dem vorangehenden Satz, wenn dies eine Erklärung für ihr Fehlen bei seiner Beerdigung ist. Es verwundert, dass keine einzige Aufgabe zu dem Text die – stark markierte – Referenzherstellung[45] explizit fokussiert.

Hier wäre es wichtig, zum einen explizit im Unterrichtsgespräch danach zu fragen, wer eigentlich angerufen hat und woher wir das wissen, um so explizit das Verstehen zu sichern. Zum anderen könnte man die unmarkierte Einführung, bspw.: *Als ich vierzehn war, rief mein Vater an, den ich bisher nicht kannte.* oder *Als ich vierzehn war, kam ein besonderer Anruf. […] Eine fremde Stimme meldete sich, es war mein Vater, den ich bisher nie gesehen habe.* mit der Originaltextstelle vergleichen und die Wirkung beider Varianten thematisieren.

3.7.4 Fazit

Zusammengefasst sollten bei der Förderung der referenziellen Kohärenz folgende Überlegungen Berücksichtigung finden: Die zentralen Lerngegenstände Referenteneinführung und -fortführung sollten unter Beachtung des funktionsspezifischen Formspektrums und formspezifischer funktionaler Arbeitsteilungen ausgehend von der Rezeptionsperspektive anhand verschiedener, zunehmend anspruchsvollerer Textsorten vermittelt werden, wobei empfohlen wird, die aktuell im Zentrum der Betrachtung stehenden Phänomene an eher kurzen Texten oder Textpassagen selbst entdecken und (gelenkt) reflektieren zu lassen, bevor sie erstmals in Lückentexten angewendet werden. Mit Blick auf die Mitverantwortung des Deutschunterrichts, die Schüler:innen bildungssprachlich an die textuellen Anforderungen der Sachfächer heranzuführen, sollten auch Sachtexte in den Fokus der Sprachbetrachtung gerückt werden, um sich intensiver mit referenziellen Bezügen auf unbelebte Entitäten und abstrakte Inhalte zu beschäftigen. Dabei können sowohl Möglichkeiten zur lexikalischen Variation (einschließlich Spezifikationsanaphern) als auch zur textuellen Strukturierung durch Komplexanaphern thematisiert werden.

Aber auch markierte Fälle wie die Referenteneinführung mit Personalpronomen (sog. Kataphern) oder Fälle wie (28), in denen die relevante Information zur Identifizierung des Referenten nur en passant gegeben wird, sollten zumindest rezeptiv explizit besprochen werden. Denn durch die Reflexion des Kontrasts zwischen dem Default, bei dem die Verständnissicherung (und damit Kohärenz) im Vordergrund liegt, und dem markierten Fall, der schwächer kohärent ist und auf die Interpretation angewiesen ist, wird die Textkompetenz geschult und die Literalität ausgebaut.

45 Markiert ist insbesondere die Einführung des Vater-Referenten: Die für sein Identifizieren wichtige Information, dass er der Vater der Ich-Erzählerin ist, wird bis zuletzt vorenthalten. Hingegen wird *der Anruf* definit eingeführt, obwohl Lesende am Textbeginn keinerlei Informationen haben, die diesen bestimmten Anruf identifizieren lassen. Erst nach dem letzten Satz wird klar, dass die Ich-Erzählerin, bewusst oder nicht, die ganze Zeit darauf gewartet haben muss, dass ihr unbekannter Vater sich doch bei ihr meldet. Das macht seinen Anruf für sie einzigartig, womit die Bedingung für die Definitheit erfüllt wird.

Literatur

Ariel, Mira (1990). Accessing Noun Phrase Antecedents. London: Routledge.

Ariel, Mira (2001). Accessibility theory: An overview. In Sanders, Ted, Schilperoord, Joost & Spooren, Wilbert (Hrsg.), Text Representation: Linguistic and psycholinguistic aspects, 29–87. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/hcp.8.04ari

Arnold, Jennifer E., Brown-Schmidt, Sarah & Trueswell, John C. (2007). Children's use of gender and order-of-mention during pronoun comprehension. Language and Cognitive Processes, 22(4), 527–565. https://doi.org/10.1080/01690960600845950

Arnold, Jennifer E., Eisenband, Janet G., Brown-Schmidt, Sarah & Trueswell, John C. (2000). The rapid use of gender information: evidence of the time course of pronoun resolution from eyetracking. Cognition, 76(1), B13–B26. https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00073-1

Augst, Gerhard, Disselhoff, Katrin, Henrich, Alexandra, Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007). Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt: Peter Lang.

Averintseva-Klisch, Maria (2018). Textkohärenz. Heidelberg: Winter.

Averintseva-Klisch, Maria, Bryant, Doreen, & Peschel, Corinna (2019). Referenzielle Kohärenz: Diskrepanz zwischen Theorie und Vermittlung. Eine kritische Analyse von Deutschlehrwerken der Sekundarstufe I. Linguistik Online, 100(7), 19–64. https://doi.org/10.13092/lo.100.6012

Averintseva-Klisch, Maria & Mühlherr, Anna (2020). Spielräume des Verstehens, Spielräume der Performanz: Pragmatische Inferenzen in der Kürenberger-Strophe *wîp unde vederspil*. Zeitschrift für deutsche Philologie, 2020(1), 39–71. https://doi.org/10.37307/j.1868-7806.2020.01.04

Bader, Markus, Torregrossa, Jacobo & Rinke, Esther (2023). Pinning down the interaction between animacy and syntactic function in the interpretation of German and Italian personal and demonstrative pronouns. Discourse Processes, 60(9), 655–673. https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2252699

Bamberg, Michael (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. Linguistics, 24(1), 227–284.

Bamberg, Michael (1987). The acquisition of narratives: learning to use language. Berlin: Mouton de Gruyter.

Batoréo, Hanna Jakubowicz & Costa, Armanda (1999). Reference Mechanisms in Children's Oral and Written Narratives at the Age of Ten. In Pinto, Maria da Graça, Veloso, João & Maia, Belinda (Hrsg.), Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000, 265–270. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Beaugrande, Robert A. & Dressler, Wolfgang U. (1981). Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Becker, Tabea (2001). Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2001/2011). Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2002). Mündliches und schriftliches Erzählen: Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. Didaktik Deutsch, 7(12), 23–38.

Becker, Tabea (2005). Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In Feilke, Helmut & Schmidlin, Regula (Hrsg.), Literale Textentwicklung, 19–42. Frankfurt: Peter Lang.

Becker, Tabea (2013). Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In Becker, Tabea & Wieler, Petra (Hrsg.), Erzählforschung und Erzähldidaktik heute, 193–212. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Becker, Tabea & Stude, Juliane (2017). Erzählen. Heidelberg: Winter. https://doi.org/10.33675/978-3-8253-7696-3

Belke, Gerlind (2007). Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lernergruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Berman, Ruth A. & Slobin, Dan Isaac (1994). Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study. New York: Psychology Press.

Binanzer, Anja (2015). Von Sexus zu Genus? Semantische Strategien im Erwerb von Genuskongruenz in der Zweitsprache Deutsch. In Ziegler, Arne & Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.), Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht, 263–294. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110367171-012

Binanzer, Anja (2017). Genuserwerb als Referenzerwerb. In Ahrenholz, Bernt, Geist, Barbara & Lütke, Beate (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule. Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem Workshop „Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit", 15–40. Stuttgart: Klett Fillibach.

Bitter Bättig, Franziska (1999). Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeiten vom 4. bis 6. Primarschuljahr. Bern: Peter Lang.

Bordag, Denisa & Pechmann, Thomas (2018). Genuserwerb und -verarbeitung in einer L2. In Schimke, Sarah & Hopp, Holger (Hrsg.), Sprachverarbeitung im Zweitsprach-erwerb, 75–92. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110456356-004

Bosch, Peter, Katz, Graham & Umbach, Carla (2007). The non-subject bias of German demonstrative pronouns. In Schwarz-Friesel, Monika, Consten, Manfred & Knees, Mareile (Hrsg.), Anaphors in Text: Cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference, 145–164. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/slcs.86.13bos

Bosch, Peter & Umbach, Carla (2007). Reference determination for demonstrative pronouns. ZAS Papers in Linguistics 48, 39–51. https://doi.org/10.21248/zaspil.48.2007.353

Boueke, Dietrich, Schülein, Frieder, Büscher, Hartmut, Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995). Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Bredel, Ursula (2001). Ohne Worte – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. Didaktik Deutsch, 11, 4–21.
Brinker, Klaus (2010). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Brinker, Klaus, Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen (2018). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Brinker, Klaus, Pappert, Steffen & Cölfen, Hermann (2024). Linguistische Textanalyse (10., neu bearb. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Bryant, Doreen (2020). Referenzielle Kohärenz im Schulalter: Entwicklungsunterschiede erkennen und überwinden helfen. In Langlotz, Miriam (Hrsg.), Grammatikdidaktik: Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität, 87–116. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Bryant, Doreen (2024). Referenzketten und stilistische Variation in der Sekundarstufe: Eine experimentelle Studie zur referenziellen Kohärenz bei unbelebten Referenten. Zeitschrift für germanistische Linguistik, 52(3), 465–510. https://doi.org/10.1515/zgl-2024-2022
Bryant, Doreen, Averintseva-Klisch, Maria & Hörnig, Robin (2024). Anaphorische Demonstrativa in Kontexten mit und ohne funktionalen Druck. Zwei Studien zur Beurteilung referenzieller Bezüge durch Lehramtsstudierende. Deutsche Sprache, 4, 301–323. https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2025.04.02
Bryant, Doreen & Noschka, Nadine (2015). Personal- und Demonstrativpronomen im Sprachverstehensprozess. In Klages, Hana & Pagonis, Giulio (Hrsg.), Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik, 17–46. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110355109.17
Bußmann, Hadumod (2002). Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
Cardinaletti, Anna (2005). La traduzione: un caso di attrito linguistico. In Cardinaletti, Anna & Garzone, Giuliana (Hrsg.), L'italiano delle traduzioni, 59–84. Milano: Franco Angeli.
Clahsen, Harald & Felser, Claudia (2006). Grammatical processing in language learners. Applied Psycholinguistics, 27(1), 3–42. https://doi.org/10.1017/S0142716406060024
Clahsen, Harald & Felser, Claudia (2018). Some notes on the Shallow Structure Hypothesis. Studies in Second Language Acquisition, 40(3), 693–706. https://doi.org/10.1017/S0272263117000250
Clark, Herbert H. (1975). Bridging. In Webber, Bonnie L. & Schank, Roger (Hrsg.), Theoretical Issues in Natural Language Processing, 169–174. Cambridge/Mass.: Association for Computational Linguistics.
Colozzo, Paola & Whitely, Cristy (2014). Keeping track of characters: Factors affecting referential adequacy in children's narratives. First Language, 34(2), 155–177. https://doi.org/10.1177/0142723714522164
Colozzo, Paola & Whitely, Cristy (2015). The interplay of referential function and character primacy on referring expressions in children's narratives. First Language, 35(2), 137–162. https://doi.org/10.1177/0142723715577321

Consten, Manfred, Dambeck, Elisa & Steinäcker, Franziska (2017). Textlinguistik und Schule – Textlinguistik für die Schule? In Geipel, Maria & Koch, Jennifer (Hrsg.), Bedürfnisse und Ansprüche im Dialog – Perspektiven der Deutschlehrerausbildung, 86–99. Weinheim: Beltz.

Consten, Manfred & Kirmse, Christiane (2022). Der Text. Tübingen: Gunter Narr Verlag. https://doi.org/10.24053/9783823392750

Consten, Manfred & Marx, Konstanze (2006). Komplex-Anaphern – Rezeption und textuelle Funktion. In Blühdorn, Hardarik, Breindl, Eva & Waßner, Ulrich H. (Hrsg.), Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus, 375–379. Berlin/New York: De Gruyter.

Consten, Manfred & Schwarz-Friesel, Monika (2007). Anapher. In Hoffmann, Ludger (Hrsg.), Handbuch der deutschen Wortarten, 265–292. Berlin: De Gruyter.

Crawley, Rosalind A., Stevenson, Rosemary J. & Kleinman, David (1990). The use of heuristic strategies in the interpretation of pronouns. Journal of Psycholinguistic Research, 19(4), 245–264. https://doi.org/10.1007/BF01077259

Cummins, James (1982), Die Schwellenhypothese und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In Swift, James (Hrsg.), Bilinguale und multikulturelle Erziehung, 34–43. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Dannerer, Monika (2012). Narrative Fähigkeiten und Individualität. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Drepper, Laura (2022). Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten: Eine empirische Studie über Wirkungspotenziale von Bildern auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. https://doi.org/10.24053/9783772057847

Duinmeijer, Iris, de Jong, Jan & Scheper, Annette (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. International Journal of Language and Communication Disorders, 47(5), 542–555. https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x

Ehlich, Konrad (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.) (1994), Schrift und Schriftlichkeit/Writing and its Use. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10(1), 18–41. Berlin, New York: de Gruyter.

Ehrlich, Kate (1980). Comprehension of Pronouns. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 32(2), 247–255. https://doi.org/10.1080/14640748008401161

Ellert, Miriam (2010). Ambiguous Pronoun Resolution in L1 and L2 German and Dutch. Wageningen: Ponsen/Looljen.

Eschenbach, Carola, Habel, Christopher, Herweg, Michael & Rehkämper, Klaus (1990). Restriktionen für plurale Diskursanaphern. In Felix, Sascha W., Kanngießer, Siegfried & Rickheit, Gert (Hrsg.), Sprache und Wissen. Studien zur Kognitiven Linguistik, 37–69. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Felser, Claudia & Roberts, Leah (2007). Processing *wh*-dependencies in a second language: a cross-modal priming study. Second Language Research, 23(1), 9–36. https://doi.org/10.1177/0267658307071600

Ferreira, Fernanda, Engelhardt, Paul E. & Jones, Manon W. (2009). Good Enough Language Processing: A Satisficing Approach. In Taatgen, Nils, van Rijn, Hedderik, Nerbonne, Lambert & Schomaker, John (Hrsg.), Proceedings of the 31 st Annual Conference of the Cognitive Science Society, 413–418. Groningen: Cognitive Science Society.

Frederiksen, John R. (1981). Understanding anaphora: Rules used by readers in assigning pronominal referents. Discourse Processes, 4(4), 323–347. https://doi.org/10.1080/01638538109544525

Gansel, Christina & Jürgens, Frank (2007). Textlinguistik und Textgrammatik (2., überarb. und ergänzte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Garvey, Catherine & Caramazza, Alfonso (1974). Implicit causality in verbs. Linguistic Inquiry, 5, 459–464.

Gernsbacher, Morton Ann & Hargreaves, David J. (1988). Accessing sentence participants: The advantage of first mention. Journal of Memory and Language, 27(6), 699–717. https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90016-2

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit, 107–127. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

Grabowski, Joachim, Becker-Mrotzek, Michael, Knopp, Matthias, Jost, Jörg & Weinzierl, Christian (2014). Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality. In Knorr, Dagmar, Heine, Carmen & Engberg, Jan (Hrsg.). Methods in Writing Process Research, 147–165. Frankfurt: Peter Lang.

Gülzow, Insa & Gagarina, Natalia (2007). Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children's narratives. In Bittner, Dagmar & Gagarina, Natalia (Hrsg.), Intersentential Pronominal Reference in Child and Adult Language. ZAS Papers in Linguistics, 48, 203–223. https://doi.org/10.21248/zaspil.48.2007.359

Gundel, Jeanette K., Hedberg, Nancy & Zacharski, Ron (1993). Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. Language, 69(2), 274–307. https://doi.org/10.2307/416535

Heilmann, John; Miller, Jon F. & Dunaway, Claudia (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. American Journal of Speech-Language Pathology, 19(2), 154–166.

Hendriks, Petra, Koster, Charlotte & Hoeks, John C. J. (2014). Referential choice across the lifespan: why children and elderly adults produce ambiguous pronouns. Language, Cognition and Neuroscience, 29(4), 391–407. https://doi.org/10.1080/01690965.2013.766356

Hickmann, Maya (1982). The development of narrative skills: Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Hickmann, Maya (1991). The development of discourse cohesion: Some functional and cross-linguistic issues. In Piéraut-Le Bonniec, Gilbert & Dolitzky, Marlene (Hrsg.), Language Bases – Discourse bases. Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research, 157–185. Amsterdam: John Benjamins.

Hickmann, Maya (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (Hrsg.), Handbook of child language, 194–218. Oxford: Blackwell.

Hickmann, Maya (1998). Person, space and information status in children's narratives: A crosslinguistic analysis. Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata, 27(1), 49–66.

Hickmann, Maya, Hendriks, Henriëtte, Roland, Françoise & Liang, James (1996). The marking of new information in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. Journal of Child Language, 23, 591–619.

Hickmann, Maya & Hendriks, Henriëtte (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. Journal of Child Language, 26, 419–452.

Hoffmann, Ludger (2021). Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hopp, Holger (2018). Kasus- und Genusverarbeitung des Deutschen im Satzkontext. In Schimke, Sarah & Hopp, Holger (Hrsg.), Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb, 141–167. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110456356-007

Hou, Yufang, Markert, Katja & Strube, Michael (2014). A Rule-Based System for Unrestricted Bridging Resolution: Recognizing Bridging Anaphora and Finding Links to Antecedents. In Proceedings of the 2014 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP), 2082–2093. Doha: Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.3115/v1/D14-1222

Järvikivi, Juhani, Van Gompel, Roger P. G., Hyönä, Jukka & Bertram, Raymond (2005). Ambiguous Pronoun Resolution: Contrasting the First-Mention and Subject-Preference Accounts. Psychological Science, 16(4). 260–264. https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01525.x

Kail, Michèle & Hickmann, Maya (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. First Language, 12, 73–94. https://doi.org/10.1177/014272379201203405

Kaltenbacher, Erika (2015). Einfluss der Erstsprache im frühen kindlichen Erwerb. Erwerb des deutschen Genussystems durch russische und türkische Kinder. In Rösch, Heidi & Webersik, Julia (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund", 55–72. Stuttgart: Klett Fillibach.

Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten, 80–97. Freiburg: Klett Fillibach.

Kammler, Clemens (2010). Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In Rösch, Heidi (Hrsg.), Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, 197–213. Freiburg: Klett Fillibach.

Karmiloff-Smith, Annette (1979). A functional approach to child language, a study of determiners and reference. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, Annette (1980). Psychological processes underlying pronominalisation and non-pronominalisation in children's connected discourse. In Kreiman, Jody & Ojeda, Almerindo E. (Hrsg.), Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora, 231–250. Chicago: Chicago Linguistic Society.

Karmiloff-Smith, Annette (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In Deutsch, Werner (Hrsg.), The child's construction of language, 121–147. New York: Academic Press.

Klages, Hana (2024). Es ist der Ritter, obwohl du „sie" gesagt hast: Auflösung anaphorischer Personalpronomina im Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache. In Gerwien, Johannes, Marberg, Ines & Nicolaisen, Kristian (Hrsg.), Die kognitive Perspektive: Wie Menschen über die Welt sprechen. Festschrift zu Ehren von Christiane von Stutterheim, 109–137. Heidelberg: Heidelberg University Publishing. https://doi.org/10.17885/heiup.1292

Klages, Hana & Gerwien, Johannes (2015). Verstehen anaphorischer Personalpronomina im DaZ- und DaM-Erwerb. In Klages, Hana & Pagonis, Giulio (Hrsg.), Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik, 71–98. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110355109.71

Klages, Hana & Gerwien, Johannes (2018). Die Interpretation anaphorischer Pronomina bei Kindern im L1- und frühen L2-Erwerb. In Schimke, Sarah & Hopp, Holger (Hrsg.), Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb, 247–274. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110456356-011

Klein, Wolfgang (1985). Gesprochene Sprache – geschriebene Sprache. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 59, 9–35.

KMK (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf

Knapp, Werner (1997). Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. https://doi.org/10.1515/9783110918489

Lehmkuhle, Ina (2022). Referenzielle Kohärenz im Erstspracherwerb: Untersuchungen zur Verarbeitung und Produktion anaphorischer Referenz. Dissertation, Universität Osnabrück. https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/ds-202205136846/1/thesis_lehmkuhle.pdf

Lehmkuhle, Ina & Lindgren, Josefin (2022). Anaphoric Reference in Written Narratives by German-Speaking 10-Year-Olds and Adults: The Influence of Referential Function and Character Type. Discours 29. https://doi.org/10.4000/discours.11723

Li, Charles, N. & Thompson, Sandra A. (1976). Subject and Topic: A New Typology of Language. In Li, Charles, N. & Thompson, Sandra A. (Hrsg.). Subject and Topic 457–489. New York: Academic Press.

Lindgren, Josefin & Vogels, Jorrig (2018). Referential cohesion in Swedish preschool children's narratives. Journal of Pragmatics, 133, 45–62. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.06.007

Lindgren, Josefin, Reichardt, Valerie & Bohnacker, Ute (2020). Character introductions in oral narratives of Swedish–German bilingual preschoolers. First Language, 42(2), 1–29. https://doi.org/10.1177/0142723719897440

Linke, Angelika, Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul (2004). Studienbuch Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. https://doi.org/10.1515/9783110914825

Linthout, Dik (2004). Frau Antje und Herr Mustermann. Niederlande für Deutsche (2. Auflage). Berlin: Links.

Lohmann, Amelie (2024). Die Produktionsentwicklung von indirekten Anaphern, Komplexanaphern und Pluralanaphern in schriftlichen Texten von Grundschulkindern. Dissertation, Universität Osnabrück. https://doi.org/10.48693/562

Marx, Konstanze (2011). Die Verarbeitung von Komplex-Anaphern. Berlin: Verlag der Technischen Universität Berlin.

Mayer, Mercer (1969). Frog, where are you? New York: Dial Press.

McGann, William & Schwartz, Arthur (1988). Main character in children's narratives. Linguistics, 26, 215–233.

McKoon, Gail & Ratcliff, Roger (1992). Inference during reading. Psychological Review, 99(3), 440–466. https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440

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

Musan, Renate & Noack, Christina (2014). Pronominale Referenzmarkierung in der Schule. In Averintseva-Klisch, Maria & Peschel, Corinna (Hrsg.), Aspekte der Informationsstruktur für die Schule, 110–128. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Naugk, Nadine (2018). Mündliches Erzählen und konzeptionelle Schriftlichkeit. Zum Gebrauch bildungssprachlicher Elemente in Phantasiegeschichten von Grundschulkindern. Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. http://digital.bibliothek.uni-halle.de/urn/urn:nbn:de:gbv:3:4-23464

Nussbaumer, Markus (1991). Was Texte sind und wie sie sein sollten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Ose, Julia & Schulz, Petra (2010). Was fehlt Jonas – Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In Rost-Roth, Martina (Hrsg.), DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund, 79–97. Freiburg: Klett Fillibach.

Pan, Hui-Yu, Schimke, Sarah & Felser, Claudia (2015). Referential context effects in nonnative relative clause ambiguity resolution. International Journal of Bilingualism, 19(3), 298–313. https://doi.org/10.1177/1367006913515769

Perner, Josef, Brandl, Johannes L. & Garnham, Alan (2003). What is a perspective problem? Developmental issues in understanding belief and dual identity. Facta Philosophica, 5, 355–378.

Peterson, Carole (1993). Identifying referents and linking sentences cohesively in narration. Discourse Processes, 16(4), 507–524.

Peterson, Carole & Dodsworth, Pamela (1991). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. Journal of Child Language, 18, 397–515.
Pohl, Thorsten (2014). Entwicklung der Schreibkompetenz. In Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hrsg.). Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen, 101–140. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Pörings, Ralf & Schmitz, Ulrich (2003). Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Prince, Ellen F. (1981). Towards a taxonomy of given-new information. In Cole, Peter (Hrsg.), Radical Pragmatics, 223–255. New York: Academic Press.
Quasthoff, Uta M. & Hausendorf, Heiko (1996). Sprachentwicklung und Interaktion. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Quasthoff, Uta M., Kern, Friederike, Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (2019). Diskurse und Texte von Kindern. Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
Quasthoff, Uta M., Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (2009). Der Erwerb von Textproduktionskompetenz im Grundschulalter: Ressourcen aus der Mündlichkeit und ihre unterschiedliche Nutzung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 2(2), 56–68.
Rezat, Sara & Feilke, Helmuth (2018). Textsorten im Deutschunterricht. Was sollten LehrerInnen und SchülerInnen können und wissen? In Esterl, Ursula & Krieg-Holz, Ulrike (Hrsg.), Textmuster und Textsorten. Informationen zur Deutschdidaktik, 42(2), 24–38.
Riebling, Linda (2013). Heuristik der Bildungssprache. In Gogolin, Ingrid, Lange, Imke, Michel, Ute, Reich, Hans (Hrsg.), Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert, 106–153. Münster: Waxmann.
Rossi, Franca, Pontecorvo, Clotilde, López-Orós, Marta & Teberosky, Ana (2000). Referential Development in Storytelling and in Storywriting of Catalan and Italian Children. Language and Education, 14(3), 164–183.
Schimke, Sarah, Colonna, Saveria & Hickmann, Maya (2020). Reference in French and German: A developmental perspective. In Gagarina, Natalia & Musan, Renate (Hrsg.), Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children, 139–170. Boston/Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501510151-007
Schlobinski, Peter (2014). Kohäsionsmittel und Textstrukturen. Der Deutschunterricht, 66(3), 39–48.
Schmidlin, Regula (1999). Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Tübingen: Francke.
Schmidt, Astrid (2014). Erwerb von Erzählfähigkeiten. Eine explorative Längsschnittstudie zu Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Kinder. Dissertation, Flensburg.
Schneider, Phyllis (2008). Referent introduction in stories by children and adults. Poster presented at the triennial meeting of the International Association for the Study of Child Language. Edinburgh, Scotland.
Schröder, Anja (2009). Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten bei sechsjährigen Kindern mit einer so genannten Spezifischen Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit unauffälligem Spracherwerb. Dissertation, Technische Universität Dortmund.

Schulz, Petra & Grimm, Angela (2012). Spracherwerb. In Drügh, Heinz, Komfort-Hein, Susanne, Kraß, Andreas, Meier, Cécile, Rohowski, Gabriele, Seidel, Robert & Weiß, Helmut (Hrsg.). Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen, 155–172. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00399-7_6

Schumacher, Petra B., Dangl, Manuel & Uzun, Elyesa (2016). Thematic role as prominence cue during pronoun resolution in German. In Holler, Anke & Suckow, Anja (Hrsg.), Empirical Perspectives on Anaphora Resolution, 213–239. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110464108-011

Schwarz, Monika (2000a). Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. https://doi.org/10.1515/9783110912517

Schwarz, Monika (2000b). Textuelle Progression durch Anaphern – Aspekte einer prozeduralen Thema-Rhema-Analyse. Linguistische Arbeitsberichte, 74, 111–126.

Schwarz-Friesel, Monika (2006). Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In Scherner, Maximilian & Ziegler, Arne (Hrsg.), Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, 63–75. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schwarz-Friesel, Monika & Consten, Manfred (2014). Einführung in die Textlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schwarz-Friesel, Monika, Manfred Consten & Knees, Mareile (2007). Anaphors in text: cognitive, formal and applied approaches to anaphoric reference. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/slcs.86

Severing, Ria & Verhoeven, Ludo (2001). Bilingual narrative development in Papiamento and Dutch. In Verhoeven, Ludo & Strömqvist, Sven (Hrsg.). Narrative development in a multilingual context, 255–275. Amsterdam: John Benjamins.

Shillcock, Richard (1982). The On-Line Resolution of Pronominal Anaphora. Language and Speech, 25(4), 385–401. https://doi.org/10.1177/002383098202500404

Skarabela, Barbara (2007). Signs of early social cognition in children's syntax: The case of joint attention in argument realization in child Inuktitut. Lingua, 117(11), 1837–1857. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.010

Skutnabb-Kangas, Tove & Toukomaa, Pertti (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. University of Tampere, Department of Sociology and Social Psychology.

Song, Hyun-joo & Fisher, Cynthia (2005). Who's "she"? Discourse prominence influences preschoolers' comprehension of pronouns. Journal of Memory and Language, 52(1), 29–57. https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.06.012

Song, Hyun-joo & Fisher, Cynthia (2007). Discourse prominence effects on 2.5-year-old children's interpretation of pronouns. Lingua, 117(11), 1959–1987. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.011

Sorace, Antonella & Filiaci, Francesca (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. Second Language Research, 22(3), 339–368. https://doi.org/10.1191/0267658306sr271oa

Steinäcker, Franziska (2014). Kohärenz beim textbezogenen Schreiben. In Averintseva-Klisch, Maria & Peschel, Corinna (Hrsg.), Aspekte der Informationsstruktur für die Schule, 53–74. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Steinig, Wolfgang, Betzel, Dirk, Geider, Franz J. & Herbold, Andreas (2009). Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Münster: Waxmann.

Strutzmann, Elisabeth, Grünberger, Nina, Bartl, Katrin & Vollmann, Ralf (2011). Aktantenreferenz in Erzählungen 3- bis 6-jähriger Kinder. Grazer Linguistische Studien, 75, 55–67.

Stutterheim, Christiane von (1997). Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Terhorst, Evamaria (1995). Textverstehen bei Kindern: Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Thurmair, Maria (2003). Referenzketten im Text: Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen. In Thurmair, Maria & Willkop, Eva-Maria (Hrsg.), Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“, 197–219. München: Iudicium Verlag.

Uhl, Benjamin (2015). Tempus, Narration und Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Van Den Hoven, Emiel & Ferstl, Evelyn C. (2018). The Roles of Implicit Causality and Discourse Context in Pronoun Resolution. Frontiers in Communication 3, Article 53. https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00053

Vion, Monique, Piolat, Annie & Colas, Annie (1989). Oral and Written References to New and Given Information by 9- and 11-Year-Olds and Adults. European Journal of Psychology of Education, 4(1), 37–49.

Vogels, Jorrig (2014). Referential choices in language production. The role of accessibility. https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/2860247/Vogels_referential_23_04_2014.pdf

Vogt, Rüdiger (2006). Erzähl-Rahmen in Geschichten von Grundschülern. In Vogt, Rüdiger & Spiegel, Carmen (Hrsg.), Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht, 151–170. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Whitely, Cristy & Colozzo, Paola (2013). Who's Who? Memory Updating and Character Reference in Children's Narratives. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56(5), 1625–1636. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0176)

Wild, Johannes (2020). Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe. Münster: Waxmann.

Kapitel 4 Relationale Kohärenz im Erwerb

4.1 Relationale Kohärenz im Erwerb: Theoretische Grundlagen

Renate Musan

Unter relationaler Kohärenz versteht man den inhaltlichen Zusammenhang in Texten, der durch Beziehungen wie Grund, Folge, Kontrast etc. zwischen einzelnen Sätzen oder auch zwischen Kombinationen von mehreren Sätzen entsteht. Solche Relationen zwischen Textteilen werden als Kohärenzrelationen bezeichnet. Ausdrücken kann man sie ganz unterschiedlich.

1. a) Die Straße war nass, weil es regnete.
   b) Die Straße war nass, denn es regnete.
   c) Es regnete. Deshalb war die Straße nass.
   d) Die Straße war nass. Es regnete nämlich.
   e) Die Straße war nass. Es regnete.

Der im weiteren Sinne kausale Zusammenhang zwischen den beiden Sätzen wird in (1a) durch eine Subjunktion, in (1b) durch eine Konjunktion, in (1c) mithilfe eines Adverbs und in (1d) mit einer Partikel ausgedrückt. In (1e) hingegen wird der kausale Zusammenhang gar nicht explizit ausgedrückt, sondern muss von Leser:innen erschlossen werden, was wesentlich aufgrund von Weltwissen gelingt.

Wörter wie *weil*, *denn*, *deshalb* und *nämlich*, die eine inhaltliche Beziehung zwischen Textteilen ausdrücken, werden wortartenübergreifend als Konnektoren bezeichnet. Breindl/Volodina/Waßner (2014: 15) definieren Konnektoren als nicht flektierbare, nicht kasusregierende Ausdrücke, die semantisch zweistellig sind und propositionale Argumente haben (d. h. Argumente, die Satzinhalte ausdrücken), die grundsätzlich als Satzstrukturen auftreten können. Diese Definition soll bspw. die kasusregierenden Präpositionen (z. B. *wegen*), objektsatzeinleitende Subjunktionen (*dass, ob*), Relativpronomen, Adjunktionen und infinitivsatzeinleitende Subjunktionen (z. B. *um, anstatt*) ausschließen. Dieser vergleichsweise restriktive Ansatz wird nicht von allen Autor:innen verfolgt. Wöllstein (2022: 875–876, d. i. die Duden-Grammatik), die primär einen funktionalen Ansatz zur Bestimmung von Konnektoren verfolgt und auf die Verknüpfung von Satzbedeutungen abhebt, schließt bspw. Relativadverbien und infinitivsatzeinleitende Subjunktionen ein. Schmidlin (1999) hingegen lässt im Gegensatz dazu auch Präpositionen als Konnektoren gelten. Die Ausführungen in diesem Teilkapitel schließen sich den Ausführungen der Duden-Grammatik an.

Die Auswahl spezifischer Konnektoren aus dem inhaltlich in Frage kommenden Konnektoreninventar und Details ihrer Verwendung hängen von mehreren Faktoren

ab wie Bedeutungsnuancen oder dem Verwendungszusammenhang (eine sehr detaillierte Darstellung dazu erfolgt in Volodina (2014)). Bezogen auf die obigen Beispiele in (1) fällt bspw. auf, dass *deshalb* im Gegensatz zu *denn*, *nämlich* und *weil* in der Grund-Folge-Relation nicht den Grund, sondern die Folge markiert, d. h. in dem Satz auftritt, der die Folge ausdrückt. Die Subjunktion *weil* wiederum kann als einziger Konnektor unter den vieren durch die Positionierung des Nebensatzes in Vor-, Mittel- oder Nachfeld die Abfolge von Grund und Folge variieren. Ein semantischer Unterschied betrifft Assertion und Präsupposition: Wie Volodina (2014: 839–840) zeigt, werden durch *weil* eingeleitete Sätze generell präsupponiert, während mit *denn* verknüpfte Sätze assertiert werden. Letzteres gilt auch für *nämlich* und *deshalb*. Darüber hinaus ist festzustellen, dass *denn* und *deshalb* vermehrt in formellen Registern verwendet werden, während dies nicht für *weil*, den insgesamt gesehen häufigsten kausalen Konnektor, und *nämlich* gilt (Hagemann/Kellermann 2019: 293).

Einheiten, die durch einen Konnektor verknüpft werden, werden als Konnekte bezeichnet. Die Konnekte in (1a) wären also *Die Straße war nass* und *es regnete*. Konnekte können aus einzelnen Haupt- oder Nebensätzen bestehen wie in den Beispielen in (1). Sie können aber auch größere Textpassagen umfassen, die wiederum in sich inhaltliche Beziehungen enthalten wie in (2) – hier enthalten die Konnekte der durch *aber* ausgedrückten adversativen Relation jeweils eine kausale Relation.

2. [Lea mag Marmorkuchen, weil er schön aussieht.] Aber [Bine findet Marmorkuchen blöd, weil er langweilig schmeckt.]

Welche Kohärenzrelationen dabei unterschieden werden, ist von Theorie zu Theorie unterschiedlich. Die Rhetorische Strukturtheorie von Mann und Thompson (1988) bspw. nimmt ein grundsätzlich für Erweiterungen offenes Inventar von über 20 Relationen an. Wir werden uns in diesem und den folgenden Beiträgen des Kapitels allerdings an einem überschaubareren Inventar orientieren, das in Fabricius-Hansen (2000) dargestellt und im Folgenden zusammengefasst wird:

Koordinative Relationen verbinden gleichrangige Sätze. Dabei liegen additive Relationen vor, wenn die Sätze unter einer gemeinsamen Einordnungsinstanz gebündelt werden (Lang 1991) (z. B. mit *und*). Bei disjunktiven Relationen werden zwei Aussagen als mögliche Alternativen dargestellt (z. B. mit *oder*). Adversative Relationen geben einen Kontrast an (z. B. mit *aber*).

Nicht-koordinative Relationen drücken Inhalte aus, die großenteils aus der semantischen Klassifikation von Adverbialsätzen bekannt sein dürften: Kausale Relationen im engeren Sinne drücken einen Grund aus (z. B. mit *weil*), konditionale Relationen eine Bedingung (z. B. mit *wenn*), konsekutive Relationen eine Folge (z. B. mit *sodass*), finale Relationen ein Ziel oder eine Absicht (z. B. mit *damit*), konzessive Relationen einen wirkungslosen Gegengrund (z. B. mit *obwohl*). Temporale Relationen drücken eine zeitliche Abfolge oder Gleichzeitigkeit aus (z. B. mit *bevor, nachdem* oder *während*) oder spezifizieren die Zeitdauer (*solange, seit, bis*). Modale Relationen geben nähere Informationen über die Art und Weise eines Geschehens (z. B. mit *indem*).

Das Deutsche weist ein großes Inventar an Konnektoren auf – im *Handbuch der deutschen Konnektoren* (Pasch et al. 2003; Breindl/Volodina/Waßner 2014) werden ca. 350 Konnektoren behandelt. Die spezifischen Konnektoren sind recht unterschiedlich frequent und werden, wie oben schon erwähnt, teilweise auch in unterschiedlichen Registern verwendet. Additive Relationen können bspw. durch die Konjunktion *und* oder durch Adverbien wie *außerdem, ferner* oder *zudem* ausgedrückt werden. *Und* ist hiervon der am häufigsten verwendete Konnektor. Darüber hinaus ist diese Konjunktion in jeder Art von Text zu finden, während *ferner* auf einen gehobenen Sprachgebrauch beschränkt ist. Kontrast- oder adversative Relationen können z. B. durch das am häufigsten vorkommende *aber*, verwendbar als Konjunktion oder Partikel, oder durch seltenere Adverbien wie *allerdings, dagegen* oder *demgegenüber* ausgedrückt werden.

Betrachtet man die einzelnen Wortarten, so ergeben sich unterschiedliche syntaktische Positionierungsmöglichkeiten von Konnektoren (vgl. z. B. Breindl 2004): Subjunktionen stehen in der linken Satzklammer eines Nebensatzes und können aufgrund der unterschiedlichen Positionierungsmöglichkeiten von Nebensätzen im Vorfeld, Mittelfeld oder Nachfeld vor oder zwischen den beiden Konnekten stehen; die Verwendung einer Subjunktion geht dabei mit Verbletztstellung bzw. der Verbpositionierung in der rechten Satzklammer im Nebensatz einher. Konjunktionen stehen vor dem Vorfeld des zweiten Satzes und damit immer zwischen den Konnekten; die Konnekte können dabei Hauptsätze oder auch Nebensätze sein. Adverbien können allein im Vorfeld, oft in der Nacherstposition oder im Mittelfeld des zweiten Satzes stehen. Partikeln haben nicht die Möglichkeit, ohne weitere Wörter im Vorfeld eines Satzes zu stehen; sie treten meistens im Mittelfeld des zweiten Konnekts oder zusammen mit einer anderen Konstituente im Vorfeld auf.

Man kann davon ausgehen, dass die einzelnen Kohärenzrelationen unterschiedlich hohe Ansprüche an die kognitive Verarbeitung stellen. So nehmen Spooren und Sanders (2008) auf der Grundlage einer Klassifikation von Sanders, Spooren und Noordman (1992, 1993) an, dass additive Relationen weniger komplex sind als kausale. Das kann man damit begründen, dass jede kausale Relation mit einer additiven Relation verträglich ist, während das Umgekehrte nicht der Fall ist. D. h. wenn ein Satz wie *Bine niest, weil sie Heuschnupfen hat* wahr ist, dann ist auch der Satz *Bine niest, und sie hat Heuschnupfen* wahr. Aber aus der Wahrheit des Satzes *Elefanten fressen Zweige, und Löwen fressen Fleisch* folgt keineswegs die Wahrheit des Satzes *Elefanten fressen Zweige, weil Löwen Fleisch fressen*. Additive Relationen setzen also weniger voraus und haben eine einfachere Semantik.

Welche Kohärenzrelationen in einem Text auftreten, hängt u. a. damit zusammen, um welche Textsorte es sich handelt, denn unterschiedliche Textsorten konstituieren sich aus ganz unterschiedlichen thematischen Entfaltungsmustern. Erörterungen bspw. argumentieren, begründen Ansichten und Zusammenhänge, zeigen Gegensätze auf und wägen sie ab. Folglich ist damit zu rechnen, dass in einer Erörterung das Auftreten von kausalen und adversativen Kohärenzrelationen und den entsprechenden Konnektoren sehr wahrscheinlich ist. Erzählungen hingegen orientieren sich großenteils an der Abfolge von Ereignissen, und somit sind in Erzählungen vermehrt temporale Rela-

tionen und die entsprechenden Konnektoren zu erwarten. Allerdings ergibt sich die Verständlichkeit einer geschilderten Abfolge von Ereignissen sehr oft auch aus dem ikonischen Prinzip, dass die Abfolge der Ereignisse der Abfolge im Text entspricht; dadurch können viele temporale Relationen implizit bleiben.

Zu beachten ist, dass eine Kohärenzrelation sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen kann. Sweetser (1990) und Volodina (2014; daraus S. 835–836 sind die Beispiele in (3) entnommen) unterscheiden zwischen Verknüpfungen auf der Ebene realweltlicher Zusammenhänge bzw. zwischen Propositionen (3a), Verknüpfungen auf der epistemischen Ebene von Sprecherannahmen und -einstellungen (3b) und Verknüpfungen auf illokutiver oder Sprechakt-Ebene (3c); in anderen Ansätzen werden verwandte Unterscheidungen getroffen.

3. a) Das Haus ist zusammengebrochen, weil es ein Erdbeben gab.
   b) Er ist zu Hause, weil die Lichter brennen.
   c) Setz dich! Weil ich der Chef bin.

In (3a) drückt das zweite Konnekt aus, welche Situation – nämlich dass es ein Erdbeben gab – die in dem ersten Konnekt ausgedrückte Situation verursacht hat. In (3b) hingegen ist die Tatsache, dass die Lichter brennen, unter der naheliegendsten Lesart keineswegs die Ursache dafür, dass die mit *er* bezeichnete Person zu Hause ist; vielmehr ist die Tatsache, dass die Lichter brennen, eine Begründung dafür, warum es plausibel ist, anzunehmen, dass die mit *er* bezeichnete Person zu Hause ist. In (3c) schließlich liefert der *weil*-Satz eine Begründung dafür, warum die Aufforderung geäußert wird. Spooren und Sanders (2008) gehen davon aus, dass situationsbezogene Kohärenzrelationen wie in (3a) kognitiv weniger anspruchsvoll sind als epistemisch verwendete wie in (3b) oder sprechaktbezogene Kohärenzrelationen wie in (3c). Im Folgenden werden einige zentrale Einsichten der Forschung zum Verstehen von Kohärenzrelationen wie auch zu deren Produktion erläutert.

Um einen Text verstehen zu können, müssen Leser:innen Kohärenzrelationen auf lokaler Ebene (d. h. zwischen einzelnen Aussagen) und auf globaler Ebene (d. h. auf längere Textpassagen bezogen) mental herstellen. Wie gut ein Text verstanden wird, hängt von zahlreichen Faktoren ab, die die Leser:innen betreffen, so von der Art des Lesens (linear, selektiv etc.), der Leseabsicht, von Motivation und Interesse und vom Kontext- und Hintergrundwissen (Becker/Klein 2008). Auch Texteigenschaften sind entscheidend, bspw. die Schwierigkeit des Themas, die Komplexität einzelner Sätze oder das Vorhandensein oder Fehlen von Konnektoren.

Naheliegend ist die Annahme, dass die mentale Kohärenzbildung in dem Maße erleichtert wird, wie die Kohärenzbeziehung im Text explizit gemacht wird. Ein Konnektor signalisiert Leser:innen zum einen, dass ein inhaltlicher Zusammenhang intendiert ist, und zeigt zum anderen an, welcher Typ von Relation hergestellt werden soll. Allerdings haben Konnektoren typischerweise einen mehr oder weniger großen Lesartenspielraum (Breindl 2004; Breindl/Waßner 2006; Breindl/Volodina/Waßner 2014; Lang 2004; Stede 2004). Erst das Zusammenspiel von struktureller und inhaltlicher Information und von Kontext- und Sachwissen erlaubt die spezifische Interpre-

tation. Maximal unterspezifiziert sind Kohärenzrelationen natürlich, wenn sie implizit bleiben, d. h. durch keinen Konnektor explizit ausgedrückt werden. Etwas weniger unterspezifiziert sind sie, wenn sie durch einen Konnektor signalisiert werden, der allerdings nicht die intendierte Kohärenzrelation explizit macht; in (4) bspw. dürfte ein konsekutiver Zusammenhang intendiert sein, obwohl *und* von seiner Semantik her lediglich eine additive Relation explizit ausdrückt.

4. Es regnete und die Straße war nass.

Leser:innen werden in solchen Fällen von der Bedeutung der betroffenen Textsegmente sowie von Kontext, Hintergrundwissen und Normalerwartungen geleitet (Breindl/Waßner 2006). Sowohl bei Markierung als auch bei Nicht-Markierung der Relation müssen Textrezipient:innen also eine inferentielle Leistung erbringen. Deswegen erscheint die Annahme plausibel, dass Leser:innen von expliziten im Gegensatz zu impliziten Kohärenzrelationen beim Leseverstehen profitieren.

Überraschend dabei ist, dass eine explizite Markierung von Kohärenzrelationen zwar die On-line-Verarbeitung beschleunigt (z. B. Bestgen/Vonk 1995; Haberlandt 1982; Sanders/Noordman 2000; Köhne-Fuetterer et al. 2021), dass dies aber nicht unbedingt mit einer besseren Off-line-Verstehensleistung einhergeht. Die Forschungsergebnisse hierzu sind komplex und erscheinen teilweise nicht konsistent. Eine Ursache dafür dürfte sein, dass unterschiedliche Studien mit verschiedenen experimentellen Methoden arbeiten, unterschiedliche Aufgabenstellungen gefordert werden (wie z. B. Textinhalte zu wiederholen oder aber Fragen zum Text zu beantworten) und daher letztlich unterschiedliche Aspekte des Verstehens in die Ergebnisse einfließen.

Doch auch Eigenschaften der Versuchspersonen oder der verwendeten Texte haben einen Einfluss auf das Leseverstehen und damit auch die Ergebnisse der einschlägigen Studien. Einige Studien, die allerdings überwiegend mit englisch- oder niederländischsprachigen Proband:innen durchgeführt wurden und daher nicht unbedingt auf deutschsprachige Sprecher:innen übertragbar sind, deuten darauf hin, dass explizite Textversionen besonders dann hilfreich für Leser:innen sind, wenn der Text für sie herausfordernd ist. Dass ein Text herausfordernd ist, kann dabei durch unterschiedliche Faktoren verursacht werden, bspw. dadurch, dass die Proband:innen jung sind und wenig Leseerfahrung haben (dieser Effekt wurde von McKeown et al. 1992 mit englischsprachigen Kindern gezeigt), dass sie wenig Vorwissen haben (McNamara/Kintsch 1996 mit englischsprachigen Collegestudierenden), dass der Text einen hohen Schwierigkeitsgrad hat (Linderholm et al. 2000 mit englischsprachigen Universitätsstudierenden) oder dass die Proband:innen als schwache Leser:innen einzustufen sind (für das Niederländische Sanders/Land/Mulder 2007 mit 13- bis 14-jährigen Schüler:innen, van Silfhout 2014 mit Achtklässler:innen und Evers-Vermeul 2020 mit Zweitklässler:innen).

Wie Becker/Musan (2014) darstellen, fanden Johnston/Pearson (1982) jedoch im Gegensatz dazu heraus, dass in einer Achtklässler-Gruppe nicht die schlechteren, sondern die besseren Leser:innen von Konnektoren profitierten. Sie verglichen ihre Ergebnisse mit einer Studie von Marshall/Glock (1978), die für Collegestudierende den um-

gekehrten Effekt zeigte, denn in dieser Studie profitierten schwache Leser:innen von expliziten Kohärenzmarkierungen.

Um diese widersprüchlich erscheinenden Ergebnisse zu erklären, formulierten Johnston/Pearson (1982) eine Hypothese, nach der man drei Entwicklungsstadien unterscheiden kann: 1. Jüngere Kinder und ältere Kinder mit wenig Lesekompetenz verarbeiten einen Text Wort für Wort oder Proposition für Proposition und beachten die Kombination von Textteilen kaum. Dies ist kompatibel mit Ergebnissen von Dragon et al. (2015), die darauf hinweisen, dass Kinder im 2. und 3. Schuljahr Konnektoren weitgehend ignorieren und stattdessen eher auf der Basis von Weltwissen Textverknüpfungen herstellen. 2. Fortgeschrittenere junge Leser:innen und erwachsene Leser:innen mit wenig Lesekompetenz nehmen Konnektoren wahr und nutzen sie beim Textverstehen, daher profitieren sie von Konnektoren. 3. Erfahrene erwachsene Leser:innen sind hingegen relativ unabhängig von der Unterstützung durch Konnektoren.

Weniger häufig wurde das Verstehen unterschiedlicher Kohärenzrelationen im Vergleich zueinander erforscht. In einer Studie zum Leseverstehen bei Viert- und Sechstklässler:innen weisen Becker/Musan (2014) jedoch die Erwerbsfolge kausal > adversativ > additiv nach, die sich über das Grundschulalter hinaus erstreckt. Diese Abfolge entspricht interessanterweise nicht dem, was man angesichts der oben erwähnten Komplexitätshierarchie von Spooren/Sanders (2008) erwarten würde: Demnach wäre zu erwarten, dass Kohärenzrelationen, die weniger hohe Anforderungen an die kognitive Verarbeitung stellen, früher bzw. besser verstanden werden als kausale. Becker/Musan (2014) weisen darauf hin, dass die tatsächlich beobachtete Abfolge der von Spooren/Sanders (2008) im Vergleich zu additiven Konnektoren als stark verknüpfend beschriebenen Textfunktion von kausalen Konnektoren entspricht. Dies scheint für das Leseverstehen relevant zu sein.

Bei der Produktion von Kohärenzrelationen zeigt sich in mündlichen Kindererzählungen im Englischen laut Bloom et al. (1980) bei 2- bis 3-jährigen Kindern die Abfolge additiv < temporal (*and then*) < kausal < adversativ (zit. nach Tomasello 2003: 258–259). Für das Deutsche stellt Rickheit (1975) bei 6- bis 9-jährigen Kindern für die Markierung von Kohärenzrelationen durch Konnektoren im Mündlichen die Abfolge additiv > disjunktiv > adversativ > kausal > konsekutiv > final > konditional > konzessiv fest, die sich interessanterweise von der oben erwähnten Erwerbsabfolge im Leseverstehen unterscheidet und mit dem frühen Auftreten der additiven Konnektoren den Erwartungen nach der Komplexitätshierarchie von Spooren/Sanders (2008) entspricht. Doch diese Ergebnisse aus Studien zum mündlichen Erzählen von Kindern lassen sich nicht direkt auf die Schreibentwicklung übertragen.

Bezüglich der Entwicklung relationaler Kohärenz im Geschriebenen sind die folgenden Ergebnisse unstrittig: Additive und temporale Konnektoren werden früh verwendet. Sie schlagen sich in der reichlichen Verwendung von *und* sowie *und dann* nieder, die um das 2. Schuljahr herum einen Höhepunkt hat.

Lässt man die Verwendung von *und* bzw. *und dann* außer Acht, die in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit abnimmt, ist eine Zunahme von Konnektoren zu beobachten, die auf eine Verschiebung von Parataxe zu Hypotaxe (Augst et al. 2007 für Kinder

vom 2. bis 4. Schuljahr, Augst/Faigel 1986 für die Zeit nach der Grundschule) und damit einhergehend den vermehrten Gebrauch von Subjunktionen zurückzuführen ist (z. B. Bachmann 2002; Augst et al. 2007; Langlotz 2014). Generell überwiegen jedoch weiterhin die koordinierenden Konnektoren (z. B. Augst/Faigel 1986).

Allgemein nimmt während der Grundschulzeit die Vielfalt an Konnektoren zu (z. B. Augst et al. 2007; Binanzer/Langlotz 2019), ein Trend, der sich auch nach der Grundschulzeit fortsetzt (z. B. Augst/Faigel 1986; Langlotz 2014). Untersuchungen wie die von Langlotz (2014) und Rickheit (1975) legen dabei nahe, dass es keine gradlinige Entwicklung i. S. einer stetigen Zu- bzw. Abnahme bei der Verwendung der einzelnen Kohärenzrelationen gibt.

Interessanterweise wurde in mehreren Studien beobachtet, dass Konnektoren mit steigender Schreiberfahrung nach dem Grundschulalter zunehmend nur dann eingesetzt werden, wenn sie für das Textverständnis vonnöten sind (vgl. u. a. Augst/Faigel 1986; Bachmann 2002; Langlotz 2014). Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder die Theory of Mind entwickelt haben und sich in die Verstehensbedürfnisse von Leser:innen hineinversetzen können.

Wie in diesem Teilkapitel ausgeführt wurde, können Kohärenzrelationen in Texten implizit bleiben oder durch Konnektoren ausgedrückt werden, die unterschiedlichen Wortarten zuordenbar sind: Adverbien, Konjunktionen, Partikeln oder Subjunktionen. Die kognitiven Anforderungen, die Kohärenzrelationen an Rezipient:innen und Produzent:innen stellen, sind verschieden. So sind kausale Konnektoren nach der Komplexitätshierarchie von Spooren/Sanders (2008) schwerer zu verarbeiten als additive. Dies schlägt sich allerdings nicht im Leseverstehen nieder, das eher von der Stärke der Verknüpfungsrelation beeinflusst wird. In der Sprachproduktion zeigen sich jedoch Einflüsse der Komplexität von Kohärenzrelationen. Die Ausführungen in den folgenden Teilkapiteln gehen auf die Details der Entwicklung von relationaler Kohärenz in der Sprachproduktion ein.

4.2 Erwerb und Untersuchung von relationaler Kohärenz in Erzählungen

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer

Konnektoren sind das zentrale Mittel zum Ausdruck relationaler Kohärenz in Texten. Sie markieren explizit Kohärenzrelationen (auch: semantische Relationen), die zwischen zwei Konnekten (typischerweise Sätzen) bestehen (vgl. Musan in Teilkapitel 4.1).

Sprachliche Mittel, die eine solche verknüpfende Funktion haben, werden auch als Verknüpfungsmittel, Kohäsionsmittel, Junktionen oder Junktoren bezeichnet. Wir nutzen den Terminus „Konnektoren“ i. S. von Breindl, Volodina und Waßner (2014) und unterscheiden zwischen Konnektorformen als lexikalische Ausdrücke eines jeweiligen Konnektors (z. B. *weil, denn*) und Konnektortypen als Bezeichnung für die unterschiedlichen Wortarten, denen diese zugehörig sein können (z. B. Subjunktion, Kon-

junktion), die dann im Kontext unterschiedlicher syntaktischer Relationen zwischen den Konnekten auftreten (Koordination, Subordination). Mit von Polenz (1985) können die semantischen Relationen, die zwischen den Konnekten hergestellt werden, in 15 Klassen unterteilt werden (z. B. additiv, temporal, kausal etc.).

Um einen kohärenten Text zu verfassen, müssen Kinder lernen, wie sie Konnektoren angemessen einsetzen und dabei entscheiden, welcher Konnektortyp mit welcher syntaktischen Struktur (z. B. Hauptsatz/Nebensatz) in welcher Konnektorform (z. B. bei der Wahl zwischen *dann* und *danach*) am besten passt. Eine weitere Lernaufgabe besteht darin, in Abhängigkeit von der konkreten Sprachhandlung bzw. Textsorte/-gattung (z. B. Erzählen, Argumentieren, …) funktionale Konnektoren zu erwerben. Um Kinder bei diesem Lernprozess bestmöglich zu unterstützen, benötigen wir Wissen darüber, wie Kinder Konnektoren erwerben und verwenden. Das Zusammenspiel zwischen Konnektorformen, syntaktischen Verknüpfungsverfahren und Kohärenzrelationen ist sehr komplex und dementsprechend kein einfacher Erwerbsgegenstand. Auf syntaktischer Ebene können Kohärenzrelationen mithilfe unterschiedlicher Konnektortypen (Konjunktionen, Adverbien, Subjunktionen, vgl. 5a-5c) realisiert werden (Breindl/Volodina/Waßner 2014). Dabei sind die Konnektortypen auf semantischer Ebene nicht auf eine bestimmte Kohärenzrelation festgelegt; temporale Kohärenzrelationen können bspw. durch ein Adverb als Konnektor (5b) oder aber durch eine Subjunktion als Konnektor (5c) ausgedrückt werden (Beispiele aus dem narrativen Textkorpus von Lehmkuhle/Lindgren 2024).

5. Additiv (Konjunktion):
   a) Das Donnern wird lauter **und** den beiden Jungs schlottern die Knie.

   Temporal (Adverb):
   b) Die Jungs treten ängstlich ein paar Schritte zurück. **Dann** erkennen sie die Ursache des Donners.

   Temporal (Subjunktion):
   c) **Als** Bello, Tim und Max die beiden Geschöpfe sehen, erschrecken sie sehr.

Erschwerend kommt hinzu, dass einige Konnektoren im Hinblick auf die Kohärenzrelation, die sie ausdrücken, polysem sind. *Da* ist einer dieser polysemen Konnektoren, der sowohl kausale (6a) als auch temporale Kohärenzrelationen (6b) ausdrücken kann (Breindl/Volodina/Waßner 2014) (Beispiele aus Lehmkuhle/Lindgren 2024).

6. a) Die Jungs können kaum etwas sehen, **da** es dunkel ist.
   b) Max, Bello und Tim stehen unter einer Eiche. **Da** sieht Max das Schloss.

Der kindliche Erwerbsprozess des Gebrauchs von Konnektoren zur Markierung von Kohärenzrelationen reicht weit über die frühe Kindheit hinaus und setzt sich über das Ende der Grundschulzeit hinaus fort (vgl. Musan in Teilkapitel 4.1; Lehmkuhle/Lindgren 2024). In den Teilkapiteln 4.2 bis 4.6 präsentieren wir den aktuellen Forschungsstand zum Gebrauch von Konnektoren durch ein- und mehrsprachig aufwachsende Kinder in auf Deutsch verfassten Texten anhand ausgewählter Studien zur Textsorte/

-gattung Narration mit einem Schwerpunkt auf der schriftlichen Textproduktion.

Die Studien beziehen sich auf unterschiedliches Datenmaterial, auch von einer unterschiedlichen Anzahl an Proband:innen:

a) die unterschiedlichen untersuchten Modalitäten: mündliches bzw. schriftliches Erzählen;
b) unterschiedliche Elizitationsverfahren in unterschiedlichen Erzählgenres: zu Bildergeschichten verfasste Erzählungen bzw. Fantasie- und Erlebniserzählungen;[46]
c) unterschiedliche empirische Operationalisierungen der untersuchten sprachlichen Mittel, bei einigen mit Fokus auf relationaler Kohärenz: Konnektoren i. e. S. bzw. kohäsive Mittel i. w. S.;
d) unterschiedliche Erwerbsverläufe bzw. Gebrauchsmuster in Abhängigkeit vom Alter;
e) Spracherwerbstyp der untersuchten Schreiber:innen: Deutsch als L1 bzw. Deutsch als L2.

Eine Auswahl an Studien, die den Erwerb relationaler Kohärenz in auf Deutsch mündlich produzierten/schriftlich verfassten Erzählungen explizit berücksichtigen, gibt Tabelle 9. Der Tabelle sind entsprechend der obigen Aufzählung Modalität, Erzählgenre, die Erfassung relationaler Kohärenz, das Alter sowie der Spracherwerbstyp zu entnehmen.

Tabelle 9: Übersicht Studien narrative Texte mit Erfassung relationaler Kohärenz

Studie	Modalität	Erzählgenre	Relationale Kohärenz	Alter Kinder	Spracherwerbstyp
Augst 2007	schriftlich	Fantasieerzählung (Bildimpuls)	ja	2.–4. Jahrgang	L1
Becker 2001	mündlich	Bildergeschichte Fantasieerzählung Erlebniserzählung Nacherzählung	ja	5–9 Jahre	L1
Becker 2002	mündlich, schriftlich	Fantasieerzählung, Erlebniserzählung	tlw.[47]	5–9 Jahre	L1
Binanzer/ Langlotz 2019	schriftlich	Fantasieerzählung (Bildimpuls)	ja	2.–4. Jahrgang	L1
Binanzer/ Hirschmann/ Langlotz 2022	schriftlich	Fantasieerzählung (Bildimpuls/ Schreibauftrag)	ja	2.–9. Jahrgang	L1, L2
Bitter Bättig 1999	schriftlich	Bildergeschichten	ja	4.–6. Jahrgang	L1

46 Ein weiteres Elizitationsverfahren ist das Erheben von Nacherzählungen zu Stummfilmen (vgl. u. a. Mehlem 2013).

47 „Teilweise" bedeutet, dass nur Teile relationaler Kohärenz vorkommen, z. B. indem nur adversative Konnektoren als Mittel für Planbruch als Teil der Kategorie „Emotionalisierung" untersucht werden (z. B. bei Knapp 1997) oder Adverbien insgesamt (vgl. Uhl 2015).

(Fortsetzung Tabelle 9)

Studie	Modalität	Erzählgenre	Relationale Kohärenz	Alter Kinder	Spracherwerbstyp
Blaschitz 2014	mündlich, schriftlich	Nacherzählung (Filmimpuls) Erlebniserzählung Fantasieerzählung (mündlicher Erzählimpuls) Erzählfortsetzung Bildergeschichte	tlw.	4–12 Jahre	L1, L2
Boueke et al. 1995	mündlich	Bildergeschichte	ja	Vorschulkinder	L1
Czech 2020	mündlich	Bildergeschichte	ja	3, 5, 9 Jahre und Erwachsene	L1
Dannerer 2012	mündlich, schriftlich	Bildergeschichten	tlw.	5., 8. und 12. Jahrgang	L1, L2
Dollnick 2013	schriftlich	Erlebniserzählung[48]	ja	4.–6. Jahrgang	L1, 2L1
Drepper 2022	schriftlich	Bildergeschichten (imaginär, fiktiv)	ja	2. Jahrgang	L1
Gantefort 2013	schriftlich	Bildergeschichten	begrenzt	2.–6. Jahrgang	L2
Goschler 2010	mündlich	Bildergeschichte	ja	12–18 Jahre	L2
Knapp 1997	schriftlich	Fantasieerzählung (Bildimpuls)	tlw.	5.–7. Jahrgang	L1, L2
Langlotz 2014, 2016	schriftlich	Fantasieerzählung (Schreibauftrag)	ja	5.–9. Jahrgang	L1
Lehmkuhle/ Lindgren 2024	schriftlich	Bildergeschichte	ja	4. Jahrgang und Erwachsene	L1
Ohlhus/ Quasthoff 2005	mündlich, schriftlich	Fantasieerzählung, Erlebniserzählung	tlw.	2. Jahrgang	L1
Rickheit 1975	mündlich	Erlebniserzählung	ja	6–9 Jahre	L1
Schmidlin 1999	mündlich, schriftlich	Bildergeschichte	ja	4–9 Jahre	L1
Schüler 2019	schriftlich	Nacherzählung, Sage Erzählung zur Kunst, Erzählung zu Medienfigur	tlw.	3. Jahrgang	L1
Uhl 2015	schriftlich	Fantasieerzählung (Bildimpuls)	tlw.	3. Jahrgang	L1

48 Ein Schreibauftrag bestand darin, „ein mehr emotional ausgerichtetes Thema über die persönliche Planung für die Sommerferien“ zu verfassen. Die Autorin gibt an, dass „entgegen der Vorgaben […] einige Schüler das sachkundliche Thema in ihren Erlebnisbericht [integrierten] oder […] ihre Erlebnisse in fiktive Geschichten ein[betteten]“ (Dollnick 2013: 79).

Im deutschsprachigen Raum zeigt die Studienlage zum Erwerb relationaler Kohärenz in narrativer Schriftlichkeit, dass die Untersuchung von zu Bildergeschichten verfassten Erzählungen gegenüber Fantasie- und Erlebniserzählungen überwiegt. Im englischen Sprachraum liegen mehr Studien zum mündlichen als zum schriftlichen Erzählen vor (vgl. Peterson/McCabe 1987; Peterson/McCabe 1991; Fioretti/Pascuzzi/Smorti 2019). Studien zu schriftlicher Erzählfähigkeit haben teilweise andere Untersuchungsziele als Studien zu mündlichen Erzählfähigkeiten, z. B. die Entwicklung der globalen Erzählstruktur / des Geschichtenschemas (z. B. Freedman 1987) oder die referenzielle Kohärenz und die affektive Markierung von Plötzlichkeit (vgl. Knapp 1997; Becker 2013). Auch unterscheiden sich von Studie zu Studie die Operationalisierungen der sprachlichen Mittel, die in den Bereich von relationaler Kohärenz fallen.

So untersuchen Studien:

a) relationale Kohärenz i. e. S. (vgl. Musan in Teilkapitel 4.1) (Langlotz 2014; Binanzer/Langlotz 2019; Lehmkuhle/Lindgren 2024)
b) einen Ausschnitt der relationalen Kohärenz: z. B. temporale Mittel (Bitter Bättig 1999; Augst 2007; Binanzer/Hirschmann/Langlotz 2022) oder kausale Mittel (Goschler 2010)
c) kohäsive Mittel i. w. S. unter Einbezug verschiedener Adverbien und Präpositionalgruppen, die etwas mit temporaler Verortung und/oder Versprachlichung von Plötzlichkeit zu tun haben (vgl. Becker 2013; Uhl 2015)
d) unter formalem Gesichtspunkt den Gebrauch von Nebensätzen unabhängig von deren verknüpfender Funktion (vgl. z. B. Rickheit 1975; Dollnick 2013)

Es handelt sich dabei also um unterschiedliche Extensionen sprachlicher Mittel, wie Abbildung 11 veranschaulichen soll:

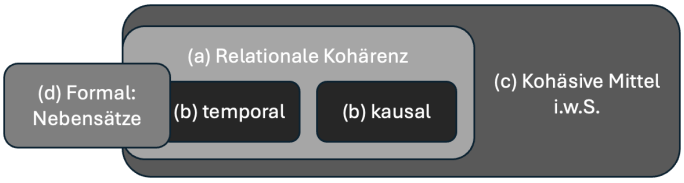


Abbildung 11: Zusammenhänge und Teilmengen unterschiedlicher Operationalisierungsverfahren

Wir präsentieren nachfolgend die von uns ausgewählten Studien differenziert nach ihren Elizitationsverfahren, die Einfluss auf das sprachliche Handlungsmuster Erzählen nehmen (vgl. Bitter Bättig 1999; Becker 2001; Bredel 2001; Binanzer 2018). Wir stellen zum einen solche Studien vor, in denen die Proband:innen narrative Texte zu freien Schreibaufträgen bzw. zu einzelnen Bildimpulsen verfasst haben, die somit inhaltlich wenig gelenkt worden sind und die wir den Fantasie- und Erlebniserzählungen zuordnen. Davon unterscheiden wir Studien, in denen die Proband:innen zu vorgegebenen Bildergeschichten Erzählungen verfasst haben und die damit bei der Produktion inhaltlich vergleichsweise stark gelenkt wurden, da sie Nacherzählungen der auf dem Bildmaterial präsentierten Ereignisfolge darstellen. In Abhängigkeit vom Elizitationsverfahren

kann angenommen werden, dass sich der Gebrauch von sprachlichen Mitteln relationaler Kohärenz in zu Bildergeschichten verfassten Erzählungen und in Erlebnis- und Fantasieerzählungen unterscheidet. Eine entsprechende methodische Reflexion schließt sich in Teilkapitel 4.5 an die Vorstellung der Studien an.

4.3 Relationale Kohärenz im Erwerb: Aktuelle Erkenntnisse zu Fantasie- und Erlebniserzählungen

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer

4.3.1 Relationale Kohärenz in mündlichen Fantasie-/Erlebniserzählungen

Bei der Betrachtung der Studienlage zum Erwerb relationaler Kohärenz in Fantasie- und Erlebniserzählungen ist festzustellen, dass Erlebniserzählungen v. a. in Studien zum mündlichen Erzählen erhoben wurden (vgl. Rickheit 1975; Becker 2001), Fantasieerzählungen v. a. in Studien zum schriftlichen Erzählen (vgl. Abschnitt 4.3.2). Die Studie von Ohlhus und Quasthoff (2005) vergleicht mündliche und schriftliche Erlebnis- und Fantasieerzählungen, fokussiert jedoch nicht auf Konnektoren.

Zunächst beleuchten wir exemplarisch Studien zu mündlicher Narration: Rickheit (1975) untersucht 2.400 mündliche Redetexte von Grundschulkindern im Alter von 6–9 Jahren. Diese wurden aufgefordert, ein lustiges Erlebnis, eine Tierbeobachtung, einen Unfall und ein Theaterstück zu erzählen. Er vergleicht die absolute und die relative Häufigkeit von Haupt- und Nebensätzen in den verschiedenen Altersklassen und stellt fest, dass die Anzahl von Nebensätzen grundsätzlich mit zunehmendem Alter ansteigt (vgl. ebd.). Die Verwendung von Kohärenzrelationen untersucht er nur bezogen auf koordinierende Verknüpfung: Additive Konnektoren kommen am häufigsten vor (92 %), darauf folgen disjunktive (3,9 %), adversative (3 %) und schließlich kausale Konnektoren mit einem sehr geringen Anteil (4–5 Belege pro Altersstufe, ca. 0,4 %).

Ohlhus und Quasthoff (2005) vergleichen schriftliche Fantasie- und Erlebniserzählungen von 23 Schüler:innen eines 2. Jahrgangs bezogen auf die Strukturierungsleistung, unter die auch die Verwendung von Konnektoren fällt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Kinder bei schriftlichen Fantasieerzählungen „den Erwartungen der global-semantischen Strukturierung sowie deren sprachlicher Markierung in höherem Maße nachkommen“ (ebd. 61) als in mündlichen – bei den Erlebniserzählungen stellen sie hinsichtlich der Modalität (mündlich vs. schriftlich) keine Unterschiede fest. Die schriftlichen Erlebniserzählungen seien ihrer Ansicht nach mit Berichten vergleichbar; diese präsentieren sich als Aneinanderreihung unterschiedlicher Ereignisse, die untereinander nicht oder nur implizit verbunden sind (vgl. ebd.). Es ist also anzunehmen, dass in schriftlichen Fantasieerzählungen eine höhere Anzahl und eine höhere Variation an Konnektoren verwendet wird als in schriftlichen Erlebniserzählungen – ein empirischer Beleg dieser These durch eine systematische Auswertung über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg steht jedoch noch aus.

4.3.2 Relationale Kohärenz in schriftlichen Fantasieerzählungen

Studien, die schriftliche Erlebniserzählungen in deutscher Sprache bezogen auf relationale Kohärenz untersuchen, sind uns nicht bekannt. Daher fokussiert dieser Abschnitt Studien zur Entwicklung von relationaler Kohärenz in unterschiedlichen Altersstufen in schriftlichen Fantasieerzählungen. Augst (2007) untersucht diese Entwicklung im Grundschulalter als Teilkompetenz allgemeiner Textsortenkompetenz, Langlotz (2014) im Vergleich von Erzählungen und Argumentationen von Schüler:innen der Sekundarstufe. Binanzer und Langlotz (2019) vergleichen die Entwicklung relationaler Kohärenz im Grundschulalter bei ein- und mehrsprachigen Kindern. Binanzer, Langlotz und Hirschmann (2022) untersuchen den Ausdruck der temporalen Kohärenzrelation von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe im Vergleich zu literarischen Texten. Auch diese Studien nutzen unterschiedliche Elizitationsverfahren: Augst (2007) sowie Binanzer und Langlotz (2019) elizitierten schriftliche Erzählungen mithilfe eines einzelnen Bildes als Schreibimpuls, bei Langlotz (2014, 2016) wird eine „Schulgeschichte" für ein Geschichtenbuch verfasst.

Augst (2007) erhebt neben anderen Textsorten[49] von 39 monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Kindern im Längsschnitt von der zweiten zur vierten Klasse jährlich eine Erzählung zum jeweils gleichen Bild („ein Kind/Zwerg mit brennender Kerze in der Hand schaut/geht in eine Höhle/ein Kellergewölbe/einen Tunnel") mit dem gleichen Schreibauftrag („Denk dir zu diesem Bild eine interessante Geschichte aus und schreibe sie für das Geschichtenbuch auf"); von jedem Kind liegen also drei narrative Texte vor, verfasst im durchschnittlichen Alter von 8;8 über 9;8 bis 10;8 Jahren. Im Fokus von Augst (2007) steht der Ausdruck der temporalen Relation. Er stellt fest, dass Kinder Sätze zunächst v. a. mit der Kombination aus Konjunktion und Adverb *und dann* verknüpfen, bevor sie einzelne temporale Konnektoren (z. B. *als*) verwenden. Von der zweiten zur vierten Klasse beobachtet Augst (2007) eine starke Zunahme des Gebrauchs der Subjunktion *als*, der häufigsten Subjunktion in den Erzählungen der Kinder. Der Autor beschreibt den Entwicklungsverlauf als eine „Zunahme der Syntaktisierung von Zeitlichkeit" (Augst 2007: 64). So berechnet er einen Zuwachs hypotaktischer Strukturen vom 2. bis zum 4. Jahrgang (Anstieg von 8 % auf 17 %) und bezogen auf die in der Untersuchung ermittelten Erzählkompetenzstufen, dass Kinder der höchsten Erzählkompetenzstufe auch den höchsten Anteil an hypotaktischen Strukturen aufweisen.

Langlotz (2014) elizitiert von monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Schüler:innen des 5. (N=58), 7. (N=56) und 9. (N=66) Jahrgangs an einem Gymnasium insgesamt 180 „Schulgeschichten" und vergleicht die Entwicklung der relationalen Kohärenz in narrativen und argumentativen Texten in einem querschnittlichen Design. Der Schreibauftrag für die narrativen Texte lautet wie folgt: „Deine Klasse verfasst gemeinsam ein Geschichtenbuch, für das jeder von euch eine Geschichte schreiben darf. Erfinde für das Geschichtenbuch eine lustige/spannende/gruselige Geschichte zu einem Ereignis, das in deiner Schule vorgefallen sein könnte" (Langlotz 2014: 79). Die Auswer-

49 Die Studie verfolgt das übergeordnete Ziel, longitudinal bestimmte Textsorten-Erwerbsmuster zu identifizieren. Alle Texte sind online unter www.text-sorten-kompetenz.de abrufbar.

tung erfolgt systematisch auf vier Ebenen, indem für jeden expliziten Konnektor die semantische Relation (Kohärenzrelation), die syntaktische Relation (Formrelation), das Verhältnis von semantischer und syntaktischer Relation zueinander (Form-Inhalt-Relation) und der lexikalische Ausdruck (Junktionsausdrucksprofile) bestimmt wird.[50] Bezogen auf die Kohärenzrelationen kann Langlotz (2014: 122) für beide Textgattungen herausarbeiten, „welche semantischen Relationen mit welchen sprachlichen Mitteln bevorzugt ausgedrückt werden". Im Vergleich der Erzählungen und Argumentationen stellt sie fest, dass die additive und die temporale Relation in der Erzählung über alle drei Jahrgänge hinweg einen höheren Anteil als in Argumentationen haben (vgl. ebd. 116) und dass in Erzählungen ebenfalls in allen drei Jahrgängen deutlich häufiger auf Koordination zurückgegriffen wird als in der Argumentation (vgl. ebd. 114). Vom 5. zum 7. Jahrgang zeigt sich in den Erzählungen außerdem eine Zunahme der adversativen Relation und damit einhergehend eine explizite Markierung von unerwarteten Ereignissen. Bezogen auf die syntaktischen Relationen zeigt sich, dass die älteren Schüler:innen in Erzählungen häufiger subordinieren als die jüngeren Schüler:innen (ebd. 114). Dies gilt sowohl für temporale als auch kausale Konnektoren, wobei in der temporalen Relation über die Jahrgänge hinweg mehr Subordination auftritt als in der kausalen Relation (ebd. 121–122). Langlotz' Untersuchung lässt also – gerade bei der kausalen und temporalen als syntaktisch flexiblen Relationen – auf einen Zusammenhang zwischen Textmustern, den für sie prototypischen semantischen Relationen und den dafür wiederum prototypischen Verknüpfungstechniken und -ausdrücken schließen.

Binanzer und Langlotz (2019) analysieren nach dem gleichen Verfahren wie Langlotz (2014) 124 schriftlich verfasste Erzählungen von 15 monolingual mit Deutsch aufgewachsenen sowie 50 sukzessiv mehrsprachig aufgewachsenen Kindern mit Russisch (N=32) und Türkisch (N=18) als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Alter zwischen 6 und 10 Jahren. Die drei Gruppen unterteilen die Autorinnen in jeweils drei weitere Alters- bzw. Sprachkompetenzgruppen (ermittelt durch C-Tests[51]). Bei den Erzählungen handelt es sich um Fantasieerzählungen, die zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten zu zwei verschiedenen Bildimpulsen erhoben wurden (Binanzer 2017). Ein Bild zeigt einen Hund und eine Katze, die sich aneinanderkuscheln. Die Schreibaufgabe lautet: „Schau dir das Bild an. Was ist passiert? Warum verstehen sich Hund und Katze plötzlich so gut? Schreibe eine Geschichte." Auf dem zweiten Bild befindet sich ein Elternpaar mit einem weinenden Baby, der Schreibauftrag lautet: „Was ist passiert? Warum kann das Baby nicht schlafen? Was machen Vater und Mutter, damit das Baby wieder schlafen kann? Erzähle eine Geschichte mit Vater, Mutter und Baby" (Binanzer 2017: 171–172, 238). Auch hier werden nach Langlotz (2014) alle durch Konnektoren ausgedrückten semantischen und syntaktischen Relationen sowie deren Verhältnis zueinander und der lexikalische Ausdruck ausgewertet. Generell ist auch hier ein Anstieg

50 Langlotz wertet das Inventar an Konnektoren bezogen auf die lexikalische Vielfalt nicht als einzelne Variable aus, jedoch lässt die Auswertung der Junktionsausdrucksprofile in den verschiedenen Kohärenzrelationen darauf schließen, dass das Konnektoreninventar mit höherer Jahrgangsstufe zunimmt (vgl. ebd. 123).

51 Der C-Test ist ein diagnostisches Verfahren zur Feststellung der allgemeinen Sprachkompetenz, der auf dem Ausfüllen/Vervollständigen eines Lückentextes beruht. In dem Lückentext ist bei jedem zweiten oder dritten Wort die zweite Worthälfte getilgt und muss durch die Proband:innen rekonstruiert werden. Den C-Test gibt es für alle Jahrgangsstufen ab dem 3. Jahrgang (vgl. z. B. Grotjahn 1995).

des Konnektoreninventars mit höherer Jahrgangsstufe zu beobachten (vgl. Binanzer/Langlotz 2019: 144).

Die Kinder produzieren unabhängig von ihrer Erstsprache, ihrem allgemeinen Sprachstand und ihrem Alter am häufigsten additive Kohärenzrelationen (ca. 40 %), die v. a. durch *und* realisiert werden. „Daneben stellen die temporale, kausale und adversative Relation die am häufigsten verwendeten semantischen Relationen dar" (ebd. 139). Gruppenübergreifend ist zu beobachten, dass der Anteil temporaler und kausaler Kohärenzrelationen mit zunehmendem Alter bzw. zunehmender allgemeiner Sprachkompetenz im Deutschen ab- und der Anteil adversativer und anderer Kohärenzrelationen zunimmt. Darüber hinaus verwenden die Kinder aller drei Sprachgruppen von Anfang an verschiedene syntaktische Verknüpfungsverfahren (Koordination und Subordination), wobei sich die Präferenz für spezifische Verknüpfungsverfahren zur Realisierung bestimmter Kohärenzrelationen unterscheidet. So werden temporale Kohärenzrelationen überwiegend durch koordinierende Adverbien ausgedrückt, kausale Kohärenzrelationen werden dagegen überwiegend durch Subjunktionen realisiert. Für die lexikalische Entwicklung zeigt sich, dass für die untersuchten Relationen jeweils ein prototypischer Konnektor in den frühen Texten dominiert: *dann* für temporale, *weil* für kausale und *aber* für adversative Relationen (vgl. Binanzer/Langlotz 2019).

Am Beispiel der kausalen Relation zeigen die Autorinnen, dass der subordinierende Ausdruck *weil* bereits in den Texten ab dem 2. Jahrgang zur Einleitung von Verbletztsätzen verwendet wird (vgl. Binanzer/Langlotz 2019: 144). Zwar gibt es auch in der kausalen Relation die Zunahme an Subordination, die Erweiterung des Inventars an Konnektoren findet jedoch über die Konjunktion *denn* und die Adverbien (*daher* und *deshalb*) statt. Zum Ausdruck der adversativen Relation lässt sich mit höherem Alter bzw. Sprachstand ebenfalls eine Zunahme an lexikalischer Variation feststellen; auf die wenigen zur Verfügung stehenden subordinierenden Ausdrücke (z. B. *wohingegen*) greifen die Schüler:innen in ihren Texten jedoch nicht zurück (vgl. ebd. sowie Langlotz 2014: 125).

Unterschiede zwischen den drei Sprachgruppen zeigen sich bei Binanzer und Langlotz (2019: 144) im reduzierten Gebrauch von Subjunktionen durch die DaZ-Kinder mit Türkisch als L1 im Vergleich zu den monolingualen Kindern und den DaZ-Kindern mit Russisch als L1. Die Autorinnen können jedoch nicht ausschließen, dass dies auf die unterschiedlichen literalen Vorerfahrungen der beiden DaZ-Gruppen anstatt auf sprachtypologische Unterschiede zurückzuführen ist. Insgesamt liefert die Studie von Binanzer und Langlotz (2019: 145) einen Ansatz dafür, den Erwerb relationaler Kohärenz als komplexes Zusammenspiel zwischen Kohärenzrelationen, syntaktischen Verknüpfungsverfahren und dem konkreten lexikalischen Ausdruck (Konnektorformen) zu begreifen. Die Ergebnisse beschreiben die Autorinnen aufgrund der sehr kleinen Gruppengrößen (die Gruppengrößen liegen zwischen 4 und 14 Kindern) und der geringen Fallzahlen (teilweise liegt pro Gruppe und Kohärenzrelation nur ein Fall vor) als Tendenzen, die aufgrund der nicht durchführbaren inferenzstatistischen Überprüfung nicht generalisierbar sind.

Dass die Wahl von Ausdrücken als Konnektorformen innerhalb einer semantischen Relation in Verbindung zu bestimmten textsortenspezifischen Funktionen gebracht werden kann, zeigen auch Langlotz (2016) und Binanzer, Hirschmann und Langlotz (2022). Langlotz (2016: 177–178) arbeitet anhand der von Breindl, Volodina und Waßner (2014) für die adversative Relation formulierten „Bedeutungsbereiche" für ihre Schulgeschichten (Langlotz 2014) heraus, dass in narrativen Texten – deutlich häufiger als in argumentativen Texten – auf den Konjunktor *doch* zum Ausdruck von Adversativität zurückgegriffen wird, der die spezifische Funktion der Markierung von „Planvereitelung" übernimmt. Innerhalb der kausalen Relation zeigt sich der Konjunktor *denn* als besonders häufig in narrativen Texten im Vergleich zu argumentativen. Die spezifische Funktion dieses Ausdrucks begründet Langlotz (2016: 182) mit der von Gohl (2006) herausgearbeiteten Funktion von *denn,* neue Informationen einzuführen und die thematische Progression voranzutreiben. Der Ausdruck *denn* ist als einziger konzeptionell schriftlich angemessener, kausaler Konjunktor des Deutschen derjenige, der sich für kausale Zusammenhänge mit weitem Skopus besonders eignet.

Binanzer, Hirschmann und Langlotz (2022) greifen auf die drei Korpora, bestehend aus Fantasieerzählungen von Augst (2007), Langlotz (2014) und Binanzer und Langlotz (2019), zurück und vergleichen spezifisch die in den Schülertexten vorgefundenen temporalen Konnektoren mit den Konnektoren im childLex-Korpus (Schroeder et al. 2015), das aus Texten der Kinder- und Jugendliteratur besteht und somit einen Vergleich mit dem rekurrenten Formengebrauch in für Schüler:innen am ehesten anzunehmenden Mustertexten erlaubt. Untersucht wurde jeweils aus der Entwicklungsperspektive 1. das lexikalische Ausdrucksinventar im Bereich der temporalen Relation, 2. die Verwendung temporaler Konnektoren zur Markierung von Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit von Ereignissen sowie 3. die Positionierung von mit Konnektoren eingeleiteten Nebensätzen im Stellungsfeldermodell und der damit realisierten narrativen Funktionen. Hinsichtlich der Entwicklung des lexikalischen Konnektoreninventars zeigt sich, dass in der Grundschule noch der koordinierende Konnektor *dann* der am häufigsten verwendete ist, in der Sekundarstufe aber die Subjunktion *als* die höchste Frequenz aufweist. Gleichzeitig nimmt von der Grundschule hin zur Sekundarstufe aber auch die Frequenz weiterer subordinierender temporaler Konnektoren wie *während, bis, bevor* oder *nachdem* zu. Damit einhergehend verringert sich der Gebrauch von *dann, und dann* und *danach.*

Bezogen auf die Positionierung von mit Konnektoren eingeleiteten Nebensätzen im Stellungsfeldermodell führen Binanzer, Hirschmann und Langlotz (2022) eine beispielhafte Detailanalyse zur syntaktischen Position von mit *als* eingeleiteten Nebensätzen in 505 zufällig ausgewählten Belegen durch. Hier zeigt sich, dass mit *als* eingeleitete temporale Nebensätze von den Schüler:innen (Primar- und Sekundarstufe) präferiert im Vorfeld positioniert werden (Primarstufe 88 % von 89 temporalen *als*-Sätzen, Sekundarstufe 79 % von 280) und die Positionierung im Nachfeld selten auftritt – im Gegensatz zur Kinder- und Jugendliteratur, in der temporale *als*-Nebensätze häufiger im Nachfeld als im Vorfeld vorzufinden sind (67 % von 193 im Nachfeld). Während temporale *als*-Nebensätze im Vorfeld von Grundschüler:innen „vor allem genutzt [werden], um ein Ereignis,

das zeitlich vor dem des Matrixsatzes liegt, anzuführen" (ebd. 188) und damit Vorzeitigkeit anzuzeigen, illustrieren die Belege der Sekundarstufe, dass mit *als* eingeleitete temporale Nebensätze im Vorfeld zur Markierung von Koinzidenz, d. h. Gleichzeitigkeit, genutzt werden, vgl. (7a) für die Primarstufe und (7b) für die Sekundarstufe (ebd. 188).

7. a) Als das Baby den Schnuller wieder hatte, schlummerte es.
   b) Als Paul am nächsten Morgen aufs Klo ging, hörte er das Wimmern von Tina.

In den Belegen der Kinder- und Jugendliteratur findet sich für die im Vorfeld positionierten temporalen *als*-Nebensätze auch die Funktion, einen Planbruch zu markieren, vgl. (7c) (ebd. 189).

   c) Doch als er hinausstürmen will, muss er feststellen, dass der Hausmeister die Haustür hinter sich verriegelt hat.

Die beispielhaften Analysen zeigen somit einen weiteren Entwicklungsaspekt beim Erwerb relationaler Kohärenz auf: die Fähigkeit, narrative Funktionen mittels Konnektoren im Zusammenspiel mit syntaktischer Positionierung zu markieren.

4.3.3 Zwischenfazit Ergebnisse relationale Kohärenz in Fantasieerzählungen

Zusammenfassend kristallisieren sich studienübergreifende Ergebnisse heraus, bezogen auf 1. das Konnektoreninventar, 2. die Entwicklung der Kohärenzrelationen, 3. die Entwicklung der syntaktischen Relationen, 4. die Entwicklung des Ausdrucks von Temporalität und 5. die zusammenfassende Darstellung des Erwerbs relationaler Kohärenz für narrative Texte.

Bezogen auf das Konnektoreninventar besteht die generelle Tendenz, dass die Variation von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe zunimmt – jedoch wurden im Zusammenhang mit Fantasieerzählungen bereits bestimmte Form-Funktions-Korrelationen bezogen auf narrative Funktionen nachgewiesen, z. B. der zunehmende Gebrauch von *doch* innerhalb der adversativen Relation.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Kohärenzrelationen zeigt sich bei Binanzer und Langlotz (2019) für die Primarstufe, dass die temporale Relation (neben der additiven) die frequenteste darstellt – vermutlich deshalb, weil die zu erzählenden Ereignisse in einer Zeitstruktur verankert werden müssen. Auch für die Weiterentwicklung in der Sekundarstufe I zeigen die Daten von Langlotz (2014, 2016) einen höheren Anteil der temporalen Relation in narrativen als in argumentativen Texten. Im Verlauf der Sekundarstufe zeigt sich ein Ausbau v. a. der adversativen Relation und damit der expliziten Markierung von unerwarteten Ereignissen. Im Vergleich zu argumentativen Texten zeigen sich auch lexikalische Änderungen. Zum Ausdruck von Adversativität erfährt der Konjunktor *doch*, zum Ausdruck von Kausalität der Konjunktor *denn* eine Steigerung.

Generell kann bei Fantasieerzählungen eine Zunahme von Subordination bis zu einem gewissen Alter beobachtet werden – besonders innerhalb der temporalen Relation. Bezogen auf die unterschiedlichen Spracherwerbstypen konnte hier jedoch kein gravierender Nachteil von Zweitsprachlerner:innen festgestellt werden (vgl. Binanzer/

Langlotz 2019). Die Daten von Binanzer und Langlotz (2019) legen außerdem nahe, dass in der frühen Schreibentwicklung in der kausalen und der adversativen Relation Präferenzen für syntaktische Verknüpfungsverfahren gegeben sind: Während die adversative Relation mittels Koordination hergestellt wird, ist für die kausale Relation die Subordination typisch. Diese Verknüpfungsverfahren und -präferenzen gehen möglicherweise auch mit den lexikalischen Ausdrucksformen einher, die zu Beginn die am frequentesten gebrauchten Konnektoren darstellen: *aber* und *weil*.

Binanzer, Hirschmann und Langlotz (2022) zeigen mit weiteren Analysen zum Gebrauch von temporalen Konnektoren im Vergleich der bereits angeführten Erzählkorpora mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur aus dem childLex-Korpus Ausbauentwicklungen auf einer weiteren syntaktischen Ebene: Von der Grundschule bis in die Sekundarstufe erfolgt die Auslotung der unterschiedlichen Positionierungsmöglichkeiten von mit temporalen Subjunktionen eingeleiteten Nebensätzen im Stellungsfeldermodell, um narrationsspezifische Funktionen zu realisieren (z. B. Erzeugung von Spannung durch die Positionierung der den Planbruch enthaltenden Proposition im Nachfeld und Ankündigung des Planbruchs im Matrixsatz).

Die Studien von Augst (2007) und Binanzer und Langlotz (2019) stimmen für die frühe Schreibentwicklung im Grundschulalter darin überein, dass temporale Relationen zunächst überwiegend durch (koordinierende) Adverbien hergestellt werden. Besonders frequent wird der Ausdruck *dann* bzw. die Kombination *und dann* genutzt. Es treten mit höherem Alter (d. h. insbesondere im 4. Jahrgang) subordinierende temporale Konnektoren auf, die Subjunktion *als* zählt zu den insgesamt frequentesten. In der Sekundarstufe wird die temporale Relation zunehmend häufiger durch Subordination ausgedrückt (vgl. Langlotz 2014).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass relationale Kohärenz bereits in frühen Fantasieerzählungen durch verschiedene Konnektoren ausgedrückt wird: V. a. die Konnektoren *weil, dann* und *aber* sind in den Texten von Schreibanfänger:innen vertreten. Es zeigt sich außerdem, dass ein differenzierter Ausdruck relationaler Kohärenz nicht nur anhand variabler Konnektoren zu beobachten ist, sondern auch anhand der variablen Positionierungen von mit Subjunktoren eingeleiteten Nebensätzen im Vor- oder Nachfeld. Vergleichend sollen im folgenden Teilkapitel 4.4 den Ergebnissen zum Erwerb relationaler Kohärenz in den Erzählgenres Erlebnis- und Fantasieerzählungen Ergebnisse zum Erwerb relationaler Kohärenz in Bildergeschichten gegenübergestellt werden.

4.4 Relationale Kohärenz in Erzählungen zu Bildergeschichten

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer

4.4.1 Relationale Kohärenz in mündlichen Erzählungen zu Bildergeschichten

Mündliche Erzählungen eignen sich gut, um narrative Kompetenzen von Vor- und Grundschulkindern ohne bzw. mit wenig Schreiberfahrung zu untersuchen (z. B. Bam-

berg 1987; Wehmeier 2019). Obwohl der Fokus in diesem Kapitel auf dem Erwerb narrativer Schriftlichkeit liegt, ermöglicht es die Betrachtung mündlicher Erzählungen auch hier, den Entwicklungsverlauf im Hinblick auf den Erwerb relationaler Kohärenz nachzuvollziehen. Daher präsentieren wir im Folgenden stellvertretend für weitere Studien (z. B. Boueke et al. 1995; Schmidlin 1999; Vion/Colas 2005 für Französisch; Vermeer 2017 für Niederländisch) eine Studie von Czech (2020), der mündliche Erzählungen von deutschsprachigen 3-jährigen (N=12), 5-jährigen (N=11) und 9-jährigen (N=10) Kindern analysiert und diese Erzählungen mit einer erwachsenen Kontrollgruppe (N=10) vergleicht. Alle Erzählungen wurden mithilfe der sog. Frog Story, nämlich des textlosen Bilderbuchs *Frog, where are you?* (Mayer 1969) elizitiert (Bamberg 1985). Bei der Analyse betrachtet Czech (2020) nur solche Kohärenzrelationen, die explizit durch die Verwendung eines Konnektors ausgedrückt wurden.[52] Die Ergebnisse zeigen, dass die durchschnittliche Konnektorenanzahl pro Äußerung bis zum Alter von 9 Jahren zunimmt. Die 3-jährigen Kinder haben signifikant weniger Konnektoren verwendet als die 5-jährigen Kinder. Zwischen den 9-jährigen Kindern und den Erwachsenen zeigt sich hingegen bezogen auf die Konnektorenanzahl kein signifikanter Unterschied. Weitere (allerdings nicht inferenzstatistisch überprüfte) Unterschiede ergeben sich auf unterschiedlichen Auswertungsebenen. Erstens zeigt sich ein Unterschied im Hinblick auf die Verteilung der Kohärenzrelationen: Während der Anteil additiver Kohärenzrelationen mit zunehmendem Alter abnimmt, steigt der Anteil temporaler Kohärenzrelationen in den Kindergruppen. Der Anteil temporaler Kohärenzrelationen der Erwachsenen ist hingegen niedriger als der der 9-jährigen Kinder. Die Erwachsenen produzieren stattdessen einen größeren Anteil kausaler und konsekutiver Kohärenzrelationen. Zweitens zeigt sich bezogen auf den Konnektortyp, dass in allen Gruppen häufiger Konjunktionen verwendet werden als Subjunktionen, der Anteil an Konjunktionen jedoch mit zunehmendem Alter abnimmt. Schließlich nimmt das lexikalische Repertoire an unterschiedlichen Konnektorformen mit zunehmendem Alter zu. Diese Tendenzen legen nahe, dass Kinder in mündlichen Erzählungen mit zunehmendem Alter ihr Konnektoreninventar erweitern, und zwar sowohl im Hinblick auf spezifische Konnektorformen als auch in Bezug auf syntaktische Verknüpfungsverfahren und Kohärenzrelationen. Mündliche Erzählungen von 9-jährigen Kindern unterscheiden sich also von denen Erwachsener, wenn es um die Realisierung relationaler Kohärenz geht.

4.4.2 Relationale Kohärenz in schriftlichen Erzählungen zu Bildergeschichten

Die Untersuchungen schriftlicher Erzählungen zu Bildergeschichten unterscheiden sich stark je nach Fragestellung: Während Schmidlin (1999) sich v. a. für die Unterschiede von deutschen und Schweizer Kindern in mündlichen und schriftlichen Erzählungen bezogen auf ihre Diglossie interessiert, vergleicht Drepper (2022) den Effekt,

52 Kohärenzrelationen müssen nicht explizit durch Konnektoren ausgedrückt werden, sondern können auch implizit bestehen. Die Analyse impliziter Kohärenzrelationen ist mitunter eine methodische Herausforderung. Implizite Kohärenzrelationen ermöglichen einen größeren subjektiven Interpretationsspielraum als explizite Kohärenzrelationen. Das hängt damit zusammen, dass die Interpretation v. a. von unserem Weltwissen und unserer Spracherfahrung abhängt, die sich individuell, aber naturgemäß auch zwischen Kindern und Erwachsenen stark unterscheiden kann (vgl. Musan in Teilkapitel 4.1). Demnach beschränken sich Erwerbsstudien häufig auf die Analyse expliziter Kohärenzrelationen.

den die unterschiedliche Gestaltung von Bildergeschichten (fiktiv vs. imaginär) auf die Textproduktion von Kindern hat. Lehmkuhle und Lindgren (2024) interessieren sich v. a. für die Unterschiede von erwachsenen Schreiber:innen im Vergleich zu Grundschulkindern.

Schmidlin (1999) elizitiert jeweils eine mündliche und eine schriftliche Erzählung von insgesamt 124 in der Schweiz und in Deutschland deutschsprachig aufgewachsenen Kindern (vgl. ebd.) mithilfe der Frog Story. Sie erhebt 20 mündliche und ca. 20 schriftliche Erzählungen von Schweizer Kindern im Alter von 7, 9 und 11 Jahren und jeweils 15–25 mündliche und schriftliche Erzählungen von deutschen Kindern derselben Altersklassen.

Während die Schweizer Kinder diglossisch (funktionale Teilung von Standard und Dialekt) aufgewachsen sind, handelt es sich bei den deutschen Kindern um solche aus standardsprachnahen Regionen. Mit einem Abstand von vier Wochen produzierte die eine Hälfte der Kinder zunächst eine mündliche und dann eine schriftliche Erzählung. Die andere Hälfte der Kinder verfasste erst die schriftliche Erzählung und produzierte im Anschluss die mündliche Erzählung. Schmidlin (1999) analysiert explizite Konnexion in den Erzählungen der Kinder. Ihre Konnektorendefinition ist allerdings weiter gefasst als die hier zugrunde liegende (vgl. Musan in Teilkapitel 4.1). So zählt sie bspw. auch Präpositionen in Präpositionalphrasen (z. B. *bis zum Abend*, S. 133), lokale Adverbien (z. B. *dort war Quaki mit […] Frau Quakerin*, S. 133) und Infinitivsubjunktionen (*um zu schauen wo der Frosch ist*, S. 135) zu den Konnektoren – Fälle, die bspw. Breindl, Volodina und Waßner (2014) explizit ausschließen (S. 15). Die Bilder der Geschichte lagen den Kindern beim Verfassen der Texte nicht vor. Zum Verfassen der schriftlichen Erzählung sollten sie sich in die Lage einer Kinderbuchautorin versetzen. Bei der mündlichen Erzählung sollten sie sich vorstellen, die Geschichte für eine Geschichtenkassette für Kinder, die die Bilder nicht sehen, zu erzählen. Obwohl es in diesem Abschnitt um den Erwerb relationaler Kohärenz in schriftlichen Erzählungen geht, gewähren die Ergebnisse von Schmidlin (1999) einen Einblick in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Gebrauch von Konnektoren in schriftlichen und mündlichen Erzählungen und veranschaulichen, anders als bspw. die oben präsentierte Studie von Czech (2020), das Ineinandergreifen der Modalitäten im Erwerbsprozess. Die Ergebnisse zeigen zunächst einen Einfluss des Alters auf die Verwendung von Konnektoren. Mit zunehmendem Alter nutzen die Kinder eine größere Vielfalt an Konnektoren. Zudem vergrößert sich das Inventar an kausalen Konnektoren sowie an Subjunktionen. Dabei unterscheiden sich die 7- und die 9-jährigen Kinder signifikant voneinander. Gleichzeitig nimmt die Verwendung von *und dann*, von Schmidlin (1999) als parataktischer „default case" bezeichnet, und *und da* mit zunehmendem Alter modalitätsübergreifend signifikant ab. Darüber hinaus zeigt sich ein altersübergreifender Modalitätseffekt. Die Kinder verwenden *und dann* in ihren mündlichen Erzählungen signifikant häufiger als in ihren schriftlichen Erzählungen. Des Weiteren verwendet ausschließlich die Gruppe der 11-jährigen Kinder signifikant häufiger Subjunktionen in ihren schriftlichen als in ihren mündlichen Erzählungen. Schmidlin (1999: 197) interpretiert dies als „eine Entwicklung weg von den typisch gesprochensprachlichen Merkmalen hin zu für

Literacy typischer Sprachproduktion". Schließlich hat die Glossie einen Einfluss auf die Verwendung von Konnektoren. Während die deutschen Kinder in ihren schriftlichen Erzählungen häufiger auf *und dann* zurückgreifen, verwenden die Schweizer Kinder eine größere Vielfalt an subordinierenden und kausalen Konnektoren. Schmidlin (1999: 197) führt dies darauf zurück, „dass die Schweizer Kinder, im Gegensatz zu den deutschen Kindern, die Standardsprache weitgehend als Schriftsprache erwerben".

Im Rahmen ihrer Dissertation elizitiert Drepper (2022) schriftliche Erzählungen von 95 Zweitklässler:innen[53] mithilfe von zwei Schreibaufträgen. Sie unterscheidet einen fiktiven Erzählimpuls (eine Bilderreihe mit Tieren) von einem imaginären Erzählimpuls (eine Bilderreihe, die Kinder bei einer Geburtstagsfeier zeigt). Insgesamt liegen der Untersuchung 190 Texte (95 imaginär, 95 fiktiv) zugrunde. Die Texte der Kinder analysiert Drepper (2022) u. a. im Hinblick auf den Konnektorengebrauch, den sie der Mikroebene narrativer Gebrauchsmuster zuordnet. Ihre Annahme ist, dass der narrative Sprachgebrauch in den Texten zum fiktiven Erzählimpuls stärker ausgeprägt ist als der in den Texten zum imaginären Erzählimpuls. Wie auch in der Studie von Schmidlin (1999) kontrolliert sie die Reihenfolge, in der die Kinder die beiden Erzählungen produzieren (eine Hälfte: fiktiv – imaginär, andere Hälfte: imaginär – fiktiv). Zwischen dem Verfassen der beiden Texte liegen zwei Wochen. Für die Kinder wurde als Schreibanlass das Verfassen der Texte für einen Bildergeschichtenwettbewerb vorgegeben. Die Konnektoren analysiert Drepper (2022) im Hinblick auf die durch sie ausgedrückte Kohärenzrelation und die syntaktische Verwendung. In einer qualitativen Analyse beschreibt sie den Konnektorengebrauch von drei Kindern. Dabei zeigt sich, dass alle Kinder Konnektoren nutzen, vielfältige Kohärenzrelationen ausdrücken und alle möglichen syntaktischen Konnektortypen realisieren. Es dominieren v. a. additive, temporale und adversative Kohärenzrelationen. Eine quantitative Analyse zeigt, dass die Kinder in den Texten zum fiktiven Erzählimpuls 397 und in den Texten zum imaginären Erzählimpuls 331 Konnektoren verwenden. Inwiefern die Textlänge sowie individuelle Unterschiede zwischen den Teilnehmer:innen berücksichtigt wurden, wird leider nicht erwähnt. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass in den Texten zu beiden Erzählimpulsen die Kinder am häufigsten temporale (fiktiv: 37,3 %, imaginär: 41,7 %), gefolgt von additiven (fiktiv: 36,5 %, imaginär: 26 %) und adversativen Kohärenzrelationen (fiktiv und imaginär: ca. 19 %) realisieren. Temporale Relationen drücken die Kinder zudem überwiegend durch die Verwendung von Adverbien wie *dann* und *da* aus, wohingegen sie additive und adversative Relationen überwiegend durch Konjunktionen oder Verbindungen einer Konjunktion mit einem Adverb (z. B. *doch da*) ausdrücken.

Lehmkuhle und Lindgren (2024) elizitieren schriftliche Erzählungen mit einer Bilderreihe von insgesamt sechs Bildern. Sie untersuchen den Konnektorengebrauch in schriftlichen Erzählungen von 32 deutschsprachigen monolingualen Kindern im Alter von 10 Jahren und vergleichen diesen mit dem einer erwachsenen Kontrollgruppe (N=52). Lehmkuhle und Lindgren untersuchen, 1. wie häufig die Kinder und die Erwachsenen Konnektoren in geschriebenen Erzählungen verwenden und inwiefern Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen im Hinblick auf 2. syntaktische Verknüp-

53 Informationen zum Alter sowie zum sprachlichen Hintergrund der Kinder liegen nicht vor.

fungsverfahren (Koordination und Subordination), 3. verschiedene Kohärenzrelationen und 4. Konnektortypen (Konjunktion, Adverb, Subjunktion) bestehen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder und Erwachsene Kohärenzrelationen gleich häufig mithilfe von Konnektoren ausdrücken. Zudem produzieren beide Gruppen am häufigsten additive Kohärenzrelationen. Insgesamt zeigt sich kein signifikanter Unterschied im Hinblick auf das syntaktische Verknüpfungsverfahren; die Kinder und die Erwachsenen koordinieren bzw. subordinieren Konnektoren ungefähr gleich häufig. Während Kinder signifikant häufiger temporale Kohärenzrelationen als Erwachsene ausdrücken, produzieren Erwachsene insgesamt eine größere Vielfalt an Kohärenzrelationen. Ein signifikanter Unterschied im Hinblick auf die verwendeten Konnektortypen zeigt sich bei der Betrachtung der Verknüpfungsverfahren innerhalb der temporalen Kohärenzrelationen. Die Kinder drücken temporale Kohärenzrelationen signifikant häufiger durch Adverbien aus als Erwachsene, die Subjunktionen zum Ausdruck temporaler Kohärenzrelationen bevorzugen. Dabei spielt der Konnektor *da* eine wichtige Rolle in den Erzählungen der Kinder, wohingegen die Erwachsenen ein größeres Inventar an Konnektoren nutzen, um unterschiedliche temporale Kohärenzrelationen (Vorzeitigkeit, Nachzeitigkeit, Gleichzeitigkeit) zu realisieren. Die Autorinnen interpretieren *da* in diesem Kontext als eine Art Default-Form für temporale Kohärenzrelationen, bis Kinder Form-Funktions-Zuordnungen für verschiedene temporale Kohärenzrelationen erworben haben. Insgesamt scheinen Kinder am Ende der Grundschulzeit einen erwachsenenähnlichen Gebrauch von Konnektoren in schriftlichen Erzählungen noch nicht erworben zu haben.

4.4.3 Zwischenfazit Ergebnisse relationale Kohärenz in Bildergeschichten

Obwohl die hier präsentierten Studien unterschiedliche Schwerpunkte im Hinblick auf die Untersuchung des Gebrauchs von Konnektoren (mündlich vs. schriftlich, monoglossisch vs. diglossisch, fiktiv vs. imaginär, Kinder vs. Erwachsene) setzen und Unterschiede in Bezug auf die Definition von Konnektoren vorliegen, kristallisieren sich studienübergreifende Ergebnisse heraus bezogen auf 1. das Konnektoreninventar, 2. die Entwicklung der Kohärenzrelationen, 3. die Entwicklung der syntaktischen Relationen, 4. die Entwicklung des Ausdrucks von Temporalität und 5. die zusammenfassende Darstellung des Erwerbs relationaler Kohärenz für narrative Texte:

Zunächst zeigt sich, dass sich das Konnektoreninventar mit zunehmendem Alter vergrößert (Schmidlin 1999; Lehmkuhle/Lindgren 2024). Weiterhin produzieren sowohl Kinder im Alter zwischen 7 und 10 Jahren sowie Erwachsene in schriftlichen Erzählungen, die mithilfe von Bildergeschichten elizitiert wurden, überwiegend additive, temporale und adversative Kohärenzrelationen (Drepper 2022; Lehmkuhle/Lindgren 2024).

Eine weitere Gemeinsamkeit in den Ergebnissen liegt im Gebrauch verschiedener syntaktischer Verknüpfungsverfahren. Die Teilnehmer:innen in allen hier präsentierten Studien realisieren verschiedene Verknüpfungsverfahren (Schmidlin 1999; Drepper 2022; Lehmkuhle/Lindgren 2024). Dabei nimmt der Anteil subordinierender Konnektoren zwischen dem Alter von 7 und 11 Jahren zu (Schmidlin 1999: 188). Im Vergleich von Kindern des 4. Jahrgangs und Erwachsenen lässt sich jedoch kein signifikanter Unterschied der Häufigkeit von Subordination feststellen (Lehmkuhle/Lindgren 2024).

Ein auffälliger Unterschied von Grundschulkindern zu Erwachsenen besteht in der Realisierung temporaler Kohärenzrelationen. Während Erwachsene in diesem Kontext eher Subjunktionen verwenden, produzieren Kinder auch noch am Ende der Grundschulzeit v. a. Adverbien wie *dann* und *da* (Drepper 2022; Lehmkuhle/Lindgren 2024). Der übermäßige Gebrauch von *da* könnte damit zusammenhängen, dass *da* eine Vielzahl verschiedener Bedeutungen ausdrücken kann und damit vermutlich häufig im Input auftaucht. Breindl, Volodina und Waßner (2014) beschreiben *da* als einen semantisch sehr unspezifischen Adverbkonnektor, der u. a. lokale, direktionale und temporale Adverbialia wiederaufgreifen kann, was dazu führen könnte, dass Kinder *da* als Konnektor für temporale Kohärenzrelationen übergeneralisieren. Hinzu kommt, dass *da* und *dann* zu den frequentesten temporalen Konnektoren in der Kinder- und Jugendliteratur zählen (Binanzer/Hirschmann/Langlotz 2022). Am Ende der Grundschulzeit besteht jedoch gerade bei temporalen Relationen noch ein bedeutender Unterschied zwischen 10-jährigen Kindern und Erwachsenen, da Kinder im Vergleich zu Erwachsenen deutlich weniger subordinierende Konnektoren verwenden (Lehmkuhle/Lindgren 2024). Dieser Unterschied könnte darin begründet sein, dass Subordination im Deutschen relativ spät erworben wird. Ulrich (2017) zeigt z. B. in einer Studie mit einer großen Stichprobe (N=968), dass sogar noch 12,8 % der 8-jährigen Kinder weniger als 90 % im Hinblick auf die korrekte Produktion von subordinierten Nebensätzen erreichen. Bei der korrekten Produktion subordinierender Nebensätze scheint es Lehmkuhle und Lindgren (2024) zufolge um einen komplexen Erwerbsgegenstand zu handeln, was vermutlich damit zusammenhängt, dass das finite Verb erst am Ende des Nebensatzes erscheint (8a). Die Kinder müssen also einen gewissen Umfang an Informationen im Arbeitsgedächtnis aufrechterhalten, bis sie den Kern der Proposition produzieren. Mit der Verwendung eines Adverbs (8b) können Kinder dies umgehen (Beispiele aus Lehmkuhle/Lindgren 2024).

8. a) Tim füttert seinen Hund, bevor er sich mit seinem Freund Max **trifft**.
   b) Tim füttert seinen Hund. Danach **trifft** er sich mit seinem Freund Max.

Der Erwerb relationaler Kohärenz in schriftlichen Erzählungen zu Bildergeschichten lässt sich also folgendermaßen zusammenfassen: Insgesamt scheinen die Kinder eine Entwicklung von eher am Mündlichen orientiertem Erzählen zum literalen Gebrauch von Konnektoren in schriftlichen Texten zu vollziehen (Schmidlin 1999). Dabei scheinen die Kinder über prototypische Konnektorformen für eine bestimmte Kohärenzrelation (*dann, da* für temporale Relationen) oder für ein bestimmtes Verknüpfungsverfahren (*und dann* für Koordination) in den Erwerb einzusteigen, bevor eine Zunahme und Differenzierung des Konnektoreninventars zur Realisierung verschiedener syntaktischer Verknüpfungsverfahren stattfindet (Drepper 2022; Lehmkuhle/Lindgren 2024). Die Erwerbsaufgabe besteht also im Erwerb und der Ausdifferenzierung von Form-Funktions-Zuweisungen zur Markierung relationaler Kohärenz: Welche Konnektorformen können zur Realisierung welcher Kohärenzrelationen und welcher syntaktischen Verknüpfungsverfahren verwendet werden?

Beim Vergleich der Ergebnisse von Bildergeschichten und Fantasieerzählungen lässt sich Folgendes feststellen:

1. Das Konnektoreninventar nimmt mit höherem Alter sowohl beim Verfassen von Erzählungen zu Bildergeschichten als auch bei Fantasieerzählungen zu. Ob dieser Anstieg in gleichem Maße geschieht, kann aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungsverfahren und Zählweisen nicht festgestellt werden. Die Entwicklung verläuft ebenfalls in beiden Erzählgenres von einem prototypischen Konnektor für eine Kohärenzrelation (z. B. *da/dann* für temporal) hin zu einem breiten Ausdrucksinventar. Quantitativ betrachtet werden sowohl in Bildergeschichten als auch in Fantasieerzählungen jedoch nicht mehr Konnektoren mit höherem Alter verwendet, das liegt u. a. daran, dass zu Beginn fast zwischen allen Sätzen ein *und dann* verwendet wird – der *und-dann*-Gebrauch nimmt mit höherem Alter ab.
2. Syntaktisch betrachtet werden in Texten von älteren Schüler:innen mehr subordinierende als koordinierende Verknüpfungen verwendet – dabei ist jedoch festzuhalten, dass Subordination an sich kein Qualitäts- oder Entwicklungsindikator für Narrationen ist: Es lassen sich auch gelungene Narrationen ohne subordinierende Strukturen verfassen. So zeigt sich bei Lehmkuhle und Lindgren (2024) kein signifikanter Unterschied zwischen Schreiber:innen des 4. Jahrgangs und Erwachsenen bezogen auf die generelle Nutzung von Subordination in Bildergeschichten.
3. Verwendung der Kohärenzrelationen: Es zeichnet sich beim Vergleich der Ergebnisse von Lindgren und Lehmkuhle (2024) und Binanzer und Langlotz (2019) bei Grundschulkindern des 4. Jahrgangs eine geringere Verwendung von adversativen Konnektoren in Bildergeschichten (8 % aller Konnektoren N=136) als in Fantasieerzählungen ab (23 % bei L1 Deutsch N=66, 15 % bei L1 Russisch N=162 und 14 % bei L1 Türkisch N=72) ab. Dies kann u. a. damit zusammenhängen, dass in einer Fantasieerzählung beliebig viele Planbrüche vorkommen können, in der Bildergeschichte genau einer vorgegeben wird und dieser noch als solcher erkannt werden muss.
4. Die temporale Relation scheint bezüglich der Entwicklung des Ausdrucksinventars den größten Spielraum aufzuweisen: Hier zeigt sich spezifisch ein deutlicher Anstieg der subordinierenden Techniken mit höherem Alter sowohl bei der Untersuchung von Bildergeschichten als auch von Fantasieerzählungen (vgl. Langlotz 2014). Im Vergleich der Ergebnisse von Bildergeschichten (Lehmkuhle/Lindgren 2024) und Fantasieerzählungen (Binanzer/Langlotz 2019) von Schreiber:innen des 4. Jahrgangs lässt sich ein höherer Anteil von subordinierenden Konnektoren im Bildergeschichten-Korpus von 40 % feststellen.
5. Spezifische Funktionen von relationaler Kohärenz in narrativen Texten: Gerade in Fantasieerzählungen scheint sich spezifisch die narrative Funktionalität von Strukturen herausarbeiten zu lassen: So zeigt sich z. B. anhand der Positionierung von temporalen Nebensätzen im Stellungsfeldermodell (Vorfeld oder Nachfeld), dass Schreiber:innen mit höherem Alter zunehmend bewusst stilistische Entscheidungen treffen (vgl. Binanzer/Hirschmann/Langlotz 2022).

Als Desiderata lassen sich der Vergleich unterschiedlicher Erzählgenres in der Schriftlichkeit festhalten sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Spracherwerbstypen in diesem Zusammenhang.

4.5 Methodische Vor- und Nachteile von Bildergeschichten und Fantasieerzählungen

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer

Wie bereits eingangs erwähnt und aus dem Forschungsüberblick ersichtlich wurde, werden Bildergeschichten und Bildimpulse sowie andere Schreibaufträge für Fantasieerzählungen eingesetzt, um (mündliche und) schriftliche Erzählungen zu elizitieren, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Untersuchung des Erwerbs relationaler Kohärenz, sondern auch von referenzieller Kohärenz und Makrostruktur (vgl. Kapitel 2 bzw. 3). Die Erhebung schriftlicher Erzählungen lässt sich dabei sehr einfach und ohne großen Zeitaufwand umsetzen. Die Kinder können die Texte i. d. R. im Klassenverband innerhalb einer Schulstunde schreiben. Es lässt sich also eine große Anzahl von Schreibprodukten in relativ kurzer Zeit erheben. Wie in Teilkapitel 4.2 ausgeführt, unterscheiden wir zwischen Fantasieerzählungen, die sehr heterogen elizitiert werden, häufig jedoch mithilfe einzelner Bilder (z. B. Augst 2007; Binanzer/Langlotz 2019), und Bildergeschichten, die mithilfe einer Bilderreihe elizitiert wurden (z. B. Lehmkuhle/Lindgren 2024). Beide Varianten haben Vor- und Nachteile in analytischer und didaktischer Hinsicht.

Ein Nachteil für die Analyse sprachlicher Mittel bei der Verwendung eines einzelnen Bildes liegt darin, dass die damit elizitierten Erzählungen sich auf inhaltlicher Ebene sehr stark voneinander unterscheiden können. Die beiden folgenden Erzählungen (s. Tabelle 10), die mit dem gleichen Bild als Schreibimpuls elizitiert wurden, stammen aus der von Augst et al. (2007) erhobenen Textsammlung.[54]

Tabelle 10: Schriftliche Erzählungen aus dem Korpus von Augst et al. (2007)

Eva-Maria (2. Klasse)	**Johanna (2. Klasse)**
*Ein Junge geht spazieren. **als** er am Abend nach Hause kommt möchte er einen Apfel essen. **Aber** er muss **dann** in den Keller gehen. Im Keller ist es kalt **und** es hat reingeregnet. Er nimmt sich eine Kerze mit Ganz hinten findet er die Äpfel **aber** er hört Schritte. **Als** er wieder oben war hörte er die Schritte noch leider war es nur sein Hund*	*Der Fuchs* *Ein Kind namens Tamara wollte eines Nachts einmal nicht schlafen. Tamara war sauer **denn** ihre große Schwester durfte noch wach sein **und** besonders ärgerte sie, dass Tante und Onkel heute kamen. **Deshalb** zog sie sich an **und** lief leise durchs Haus. **Dann** lief sie schnell hinaus **und** sah den Fuchs er fragte kann ich bei auch [?] ja sagte Tamara.*

Die beiden Erzählungen unterscheiden sich inhaltlich stark voneinander, was sich auch auf die darin realisierten Kohärenzrelationen niederschlägt. Während Eva-Maria neben

54 S. www.text-sorten-kompetenz.de.

einer additiven überwiegend temporale und adversative, aber keine kausalen Kohärenzrelationen produziert, realisiert Johanna neben additiven und temporalen Kohärenzrelationen kausale, aber keine adversativen Kohärenzrelationen. Diese Erzählungen nun zusammen im Hinblick auf den Konnektorengebrauch und die damit realisierten Kohärenzrelationen auszuwerten, schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Die Verwendung einzelner Bilder als Schreibimpulse könnte also eine große Auswirkung auf die individuellen Erzählungsinhalte und damit auf einen sehr individuellen Konnektorengebrauch haben. Die Ergebnisse dieser Studien, v. a. wenn keine statistischen Methoden, die individuelle Variation berücksichtigen, benutzt werden, repräsentieren womöglich nicht die gesamte Gruppe, sondern einzelne Kinder.

Bildergeschichten oder Bildfolgen hingegen ermöglichen einen höheren Kontrollgrad und damit eine bessere Vergleichbarkeit für Forschungszwecke (Bitter Bättig 1999: 15), während die Schreiber:innen bei einem Bildimpuls „die Etablierung eines narrativen Settings, den Planbruch und das Schlussgeschehen" selbst entwickeln müssen (Binanzer 2018: 184), was, wie oben gezeigt, zu größerer individueller Variation führen kann. Darüber hinaus lassen sich Bildfolgen systematisch im Hinblick auf die Produktion bestimmter Kohärenzrelationen manipulieren. Dies ist v. a. von Vorteil, wenn bestimmte Kohärenzrelationen für die Beantwortung einer spezifischen Forschungsfrage von Interesse sind. So eignen sich die in Bildergeschichten in chronologischer Abfolge dargestellten Handlungen gut, um die Realisierung temporaler Relationen zu untersuchen (vgl. z. B. Lehmkuhle/Lindgren 2024). Gleichzeitig ist die Vorgabe eines inhaltlichen Rahmens dann von Nachteil, wenn es um die Frage geht, welche Kohärenzrelationen Kinder generell in schriftlichen Erzählungen produzieren, weil die Bilder spezifische Relationen vorgeben bzw. nahelegen. Bei der Wahl der Elizitationsmethode kommt es also sehr stark auf die zugrunde liegende Fragestellung an (s. o.).

Ein Nachteil von Bilderreihen ist die „Einschränkung der Kreativität der Schreiber durch die Festlegung der narrativen Grundstruktur und des Referenzbereichs der Erzählung" (Bitter Bättig 1999: 15). Redder (1985: 224) geht sogar davon aus, dass die Verbalisierungserfordernisse bei Bildergeschichten relativ eingeschränkt sind und so kein angemessenes Urteil über die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern erlauben. Ähnlich kritisch äußert sich Bredel (2001). Wie sie herausarbeitet, ist das Ziel von Bildergeschichten die „Aufsatzschulung" – beim Verfassen solcher Texte geht es also um rein didaktische Zwecke und sprachliche Mittel des Erzählens „werden ihrer Funktion entbunden" (Bredel 2001: 19) – als eine wesentliche Funktion benennt Bredel (2001) die Etablierung eines gemeinsamen Vorstellungsraums. Gleichzeitig handelt es sich beim Verfassen eines Erzähltextes zu einer Bildfolge um eine didaktische Gattung, die außerhalb der Schule keine Entsprechung in unserer Schriftkultur hat.[55] Bei der Vermittlung von Erzählkompetenz geht es jedoch auch um den Zugang zu in unserer Schriftkultur verbreiteten Textsortenmustern (vgl. u. a. Feilke 2014: 33–34), denen das Verfassen von Erlebnis- und Fantasieerzählungen eher entspricht, zumal Kinder hierbei

55 Es werden natürlich auch in Graphic Novels oder textlosen Bilderbüchern Bildergeschichten rezipiert – für das Verfassen einer schriftlichen Nacherzählung eines solch stark mit normativen Erwartungen verbundenen Textes findet sich kaum eine Entsprechung außerhalb der Schule.

auf ihre Vorerfahrungen mit literarischen Texten zurückgreifen können (vgl. u. a. Schüler 2019: 61–62).

Als einen Nachteil von Bildergeschichten gegenüber anderen Elizitationsverfahren formuliert Becker (2017: 363): „Allgemein lässt sich sagen, dass Erlebniserzählungen und Bildergeschichten mit erhöhten kognitiven Anforderungen verbunden sind, die für Kinder fast jeder Altersstufe schwerer zu bewältigen sind, als dies zum Beispiel bei Phantasiegeschichten der Fall ist." Hier können u. E. unterschiedliche Perspektiven auf „kognitive Anforderungen" betrachtet werden: Während bei der Bildergeschichte oder der Erlebniserzählung sprachliche Mittel zu vorgegebenen oder erlebten Ereignissen gefunden werden müssen, ist bei der Fantasieerzählung die zusätzliche kognitive Anforderung vorhanden, die Inhalte selbst zu erfinden, was die kognitive Anforderung der Aufgabe erhöht. Die Anforderung der Wahl der sprachlichen Mittel besteht darüber hinaus. Insofern gehen wir eher von höheren Anforderungen der Fantasieerzählung aus.

4.6 Didaktische Anknüpfungspunkte und Fazit

Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Josefin Lindgren und Ina Westermeyer

Die Etablierung von Kohärenz ist nicht nur im Schulkontext, sondern auch außerhalb der Schule von enorm großer Bedeutung; die Fähigkeit, verschiedene Inhalte in (mündlicher und) schriftlicher Kommunikation erfolgreich und zusammenhängend zu übermitteln, ermöglicht neben schulischem Erfolg auch gesellschaftliche Teilhabe. Dieses Kapitel hat gezeigt, dass für Kinder am Ende der Grundschulzeit noch ein großes Entwicklungspotenzial zur angemessenen Nutzung von Konnektoren besteht. Künftige Forschungsarbeiten sollten sich daher systematisch mit dem Erwerb des Zusammenspiels zwischen Konnektortypen, syntaktischen Verknüpfungsverfahren und verschiedenen Kohärenzrelationen – idealerweise im Längsschnitt – auseinandersetzen. Zudem konnten wir zeigen, dass einzelne Bilder oder Bilderreihen als Schreibimpulse für schriftliche Erzählungen Vor- und Nachteile in Bezug auf die Untersuchung des Erwerbs relationaler Kohärenz mit sich bringen. Diese Vor- und Nachteile sind bei der Konzipierung künftiger Studien v. a. in Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse abzuwägen. Schließlich ist diese Erkenntnis auch für Lehrkräfte von großer Bedeutung, weil sie zeigt, dass die Auswahl des Schreibauftrags einen Einfluss darauf haben kann, welche Fähigkeiten die Kinder zeigen können.

Dem Konnektorengebrauch liegen komplexe Schreibentscheidungen bei der Gestaltung narrativer Texte zugrunde, wenn es um die Anordnung der Ereignisse und die Wahl des entsprechenden Konnektors sowie der Position von Nebensätzen im Stellungsfeldermodell geht. Es ist davon auszugehen, dass Grundschüler:innen diese Wahl noch nicht im Kontext der Textsortengestaltung bewusst treffen, sondern vor dem Hintergrund der verfügbaren kognitiven Kapazitäten und sprachlichen Ressourcen (vgl. Wecker 2019). Solche Entwicklungsschritte, die einen Rückgriff auf Konnektoren über die jeweiligen Prototypen für eine semantische Relation hinausgehen (*dann* temporal,

weil kausal, *aber* adversativ), sind gegen Ende der Grundschulzeit (im 4. Jahrgang) zu beobachten.

Der aktuelle Forschungsstand liefert einen guten Anknüpfungspunkt für didaktische Überlegungen in Bezug auf die Vermittlung narrativer Schreibkompetenzen in den Schuljahren nach der Grundschulzeit. Um Kinder beim Erwerb der narrativ funktionalen Herstellung relationaler Kohärenz zu unterstützen, sollten sie didaktisch dahin gehend begleitet werden, ihr Konnektorenrepertoire zu erweitern, und das Erweiterungsangebot sollte möglichst erwerbsorientiert gestaltet sein (s. obige Ergebnisse). Ausgangspunkt könnten die im Entwicklungsverlauf beobachteten prototypischen Konnektorformen für spezifische Kohärenzrelationen (Binanzer/Langlotz 2019; Lehmkuhle/Lindgren 2024) sein. Dabei sind hier keinesfalls normative Setzungen sinnvoll, die vorgeben, welche Verknüpfungsmittel gewählt werden sollten (also nicht: „verwende doch *als* anstatt *und dann*"). Stattdessen sollte auf implizite Vermittlungsformen zurückgegriffen werden, indem z. B. den Kindern Mustertexte vorgelegt werden, die Konnektoren auf einer höheren Entwicklungsstufe enthalten, in deren Kontext die Kinder zur Entdeckung der Konnektoren und der Reproduktion dieser Texte angeregt werden. Didaktisches Material sollte die Kinder systematisch beim Entdecken des komplexen Zusammenspiels von Konnektortypen sowie syntaktischen und semantischen Funktionen in den unterschiedlichen Textsortenkontexten (in verschiedenen Erzählgenres, aber natürlich auch anderen Textsorten wie Berichten und Argumentationen) unterstützen. Gerade ein Vergleich von unterschiedlichen Texten und das Führen von Gesprächen über den sprachlichen Ausdruck in eigenen Texten kann die sprachbewusste Auseinandersetzung mit relationaler Kohärenz fördern.

4.7 Statement 1: Was sollten Lehrkräfte über den kindlichen Erwerb relationaler Kohärenz wissen?

Christina Noack

Aus den detaillierten Darstellungen der Empirie zum Erwerb relationaler Kohärenz ergeben sich wichtige Implikationen für den Unterricht, dem die Aufgabe zufällt, diesen Erwerb für alle Kinder bestmöglich zu unterstützen. Die folgenden Ausführungen interpretieren und kondensieren die zentralen Ergebnisse aus sprachdidaktischer Perspektive, sind aber keine Handlungsanweisung für den Unterricht. Der Anspruch ist vielmehr, zentrale Zusammenhänge hervorzuheben, die für die Schreibförderung berücksichtigt werden sollten.

Wie in Teilkapitel 4.1 ausgeführt wurde, handelt es sich bei der relationalen Kohärenz um die inhaltliche Verbindung zwischen den Teilen eines Textes. Die Verbindung kann explizit, durch sogenannte Konnektoren, vorgenommen werden oder implizit, ohne Verwendung solcher Verbindungswörter.

Wenn Grundschüler beginnen, Texte zu schreiben, wird erwartet, dass sie einfache relationale Kohärenzbeziehungen bereits herstellen können, bevor dies im Un-

terricht thematisiert wird. Tatsächlich kommen einfache Konnektoren wie *und*, *oder*, *weil* bereits in der vorschulischen Kindersprache vor (vgl. den Forschungsüberblick von Musan in Teilkapitel 4.1) und sollten daher auch bei der Textproduktion verwendet werden können. Eine komplexere Aufgabe besteht darin, für jeden erdenklichen Schreibzusammenhang zu „entscheiden, welcher Konnektortyp mit welcher syntaktischen Struktur (z. B. Hauptsatz/Nebensatz) in welcher Konnektorform (z. B. bei der Wahl zwischen *dann* und *danach*) am besten passt" (vgl. Binanzer et al. in Teilkapitel 4.2). Die in den Teilkapiteln vorgestellten Studien zur Entwicklung des Konnektorgebrauchs legen nahe, dass die Vielfalt der verwendeten Konnektoren ab der Grundschulzeit zwar im Allgemeinen zunimmt, dass dies jedoch nicht geradlinig und selbst bei älteren Schüler:innen bzw. Studierenden nicht unbedingt im Sinne einer passenden Verwendung geschieht.

Der Befund, dass Kohäsionsmittel mit steigender Schreiberfahrung nach dem Grundschulalter zunehmend nur dann eingesetzt werden, wenn sie für das Textverständnis vonnöten sind (vgl. Musan in Teilkapitel 4.1), weist darauf hin, dass Schreibende mehr und mehr die Leserperspektive in Betracht ziehen. Schreiben Kinder anfänglich noch eher ungefiltert alles auf, was ihnen zu einem Thema in den Sinn kommt (Phase des Knowledge Telling, vgl. Noack in Teilkapitel 2.5 und 2.6), beachten sie in ihrer weiteren Schreibentwicklung immer mehr, dass der Text für Leser:innen verfasst wird und von diesen verstanden werden muss. Die verwendeten sprachlichen Mittel dienen dazu, dieses Verständnis sicherzustellen, vorausgesetzt, Schreiber:innen und Leser:innen sind sich über die Bedeutung und Funktion der sprachlichen Mittel einig. In dieser Phase des Knowledge Transforming, in der Schreiber:innen ihre Texte für Leser:innen so konzipieren, dass eine bestimmte Schreibabsicht – die Aufgabe bzw. das zu lösende Schreibproblem (vgl. Flower/Hayes 1980) – erfolgreich umgesetzt und rezipiert wird, verfügen sie idealerweise über ein ausgebautes Repertoire an sprachlichen Mitteln. Zu diesen zählen neben dem Wortschatz auf der lexikalischen Ebene und der Grammatik auf der Wort- und Satzebene auch kohärenzstiftende Ausdrücke auf der Satz- und Textebene. Die Tatsache, dass dieses Repertoire nicht bei allen Kindern bereits ausreichend entwickelt ist, fordert weitere didaktische Maßnahmen im Rahmen der Wortschatzarbeit und des Grammatikunterrichts, die hier jedoch ausgeklammert werden müssen, da sie über den thematischen Rahmen des Bandes hinausgehen. Eine besondere Berücksichtigung verdienen inklusive Lernsettings; hier sei exemplarisch verwiesen auf Reiß-Held und Hohbauer 2019.

Wie Binanzer et al. (vgl. Abschnitt 4.3.1) ausführen, erweitern Kinder in mündlichen Erzählungen mit zunehmendem Alter unter anderem auch ihr Konnektoreninventar, und zwar „sowohl im Hinblick auf spezifische Konnektorformen als auch in Bezug auf syntaktische Verknüpfungsverfahren und Kohärenzrelationen". Unterschiede zeigen sich Schmidlin (1999) zufolge zwischen mündlichen und schriftlichen Erzählungen: In der Schreibproduktion werden einfache temporale Konnektoren (*und dann*) im Laufe der Grundschule immer mehr vermieden, während sie bei demselben Kind mündlich noch oft verwendet werden (vgl. Binanzer et al. in Abschnitt 4.3.3). Dies wird mit dem Literacy-Erwerb begründet: Kinder lernen und akzeptieren i. d. R.

früh, dass die geschriebene Sprache besonderen Regeln folgt und ahmen die Merkmale meist schon vorschulisch nach, eine frühe Schriftsozialisation vorausgesetzt (vgl. das in 2.5 wiedergegebene Beispiel aus Bredel/Fuhrhop/Noack 2017). Im Verlauf der Schreibentwicklung werden dann – i. d. R. schulisch – erworbene Textmerkmale in den eigenen Schreibprozessen angewandt und individuell ausdifferenziert – Bereiter (1980) spricht vom „performativen" (dt.: „normativen") Schreiben, bei dem „Regeln, Schreibkonventionen, Textmuster […] ziemlich rigid und ohne aufgabenbezogene Modifikation abgerufen und realisiert" werden (Bachmann 2002: 47). Bredel, Fuhrhop und Noack (2017: 4–5) konnten dies an einem Fallbeispiel bestätigen: Die 9-jährige Luise produziert zunächst mündlich eine Erlebniserzählung (9a), die sie anschließend aufschreibt (9b). Dabei nimmt sie schriftsprachliche Veränderungen vor, u. a. beim Gebrauch der Konnektoren (hier unterstrichen).

9. a) Mündlicher Text: „**Dann** haben wir gefragt (…), wo der Cool liegt. Das ist der Junge, der im Krankenhaus liegt **und** (…) **dann** sind wir hingegangen da war er nicht **da** sind wir da reingegangen (…)".
   b) Schriftlicher Text: Als erstes haben wir jemanden gefragt, wo Cool liegt, **doch** in seinem Zimmer lag er nicht."

Beispiele wie diese belegen, dass Kinder im Laufe der Grundschulzeit schriftsprachliche Konventionen erwerben und bei der Textproduktion umsetzen. Dazu zählt auch der Einsatz kohäsionsstiftender Mittel wie Konnektoren zur Kennzeichnung relationaler Kohärenz. Zumindest ein Teil der Kinder ist sich dabei der Registerunterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bewusst und setzt die Mittel gezielt bei der schriftlichen Vertextung ein, nicht aber in mündlichen Erzählungen. Daraus ergeben sich konkrete Hinweise für die Unterstützung derjenigen Kinder, die diese Registersensibilität noch nicht entwickelt haben, was sich unter anderem in einem noch undifferenzierten Konnektorengebrauch zeigen kann (z. B. überwiegende Nutzung von konzeptionell mündlichen Verknüpfern wie *(und) dann*).

Wie in allen Lernkontexten entwickeln sich auch auf dem Gebiet der relationalen Kohärenz nicht alle Kinder gleichförmig. Die individuelle Lernprogression hängt neben der kognitiven Disposition zu einem großen Teil von der Erfahrung mit schriftlichen Erzähltexten, aber auch von motivationalen und volitiven Faktoren ab. Dementsprechend sind Kinder unterschiedlich schnell im Erwerb kohäsionsstiftender Mittel und schaffen es in unterschiedlicher Weise, ihr Repertoire an Konnektoren auszubauen – nicht nur in der Schreibproduktion, sondern auch im Verstehen entsprechender Kohärenzbezüge. Trotz der individuellen Unterschiede kann aber gleichwohl von einer natürlichen Erwerbsfolge ausgegangen werden, wie Binanzer et al. in Abschnitt 4.4.2 ausführen. Die sprachlichen Mittel spiegeln letztlich die Fähigkeit zum Erfassen von logischen Zusammenhängen im Außersprachlichen. Während schon kleine Kinder temporale, additive und einfache kausale Relationen begreifen, erfordern komplexe kausale und konsekutive Relationen einen kognitiven Entwicklungsstand, der Piaget (1969) zufolge erst im Stadium des formal-operatorischen Denkens – etwa ab 12 Jahren – zu erwarten ist.

Auf der rezeptiven Ebene ist explizite Kohärenz einfacher zu verstehen als implizite, da diese meist ein gewisses Weltwissen voraussetzt. Den Kausalzusammenhang in Beispiel (10b) zu verstehen, fällt jungen Grundschulkindern daher in aller Regel leichter als in Beispiel (10a).

10. a) Lisa freut sich auf den Sommer. In den Ferien fährt sie nach Spanien.
    b) Lisa freut sich auf den Sommer, weil sie in den Ferien nach Spanien fährt.

Was die Entwicklung relationaler Kohärenz bei mehrsprachigen Kindern betrifft, so ist sie zunächst einmal sprachunabhängig. Demgegenüber sind die dafür notwendigen Kohäsionsmittel sprachspezifisch. Daraus folgt, dass die alters- bzw. entwicklungsgemäße Fähigkeit zur Herstellung unterschiedlicher Kohärenzrelationen unabhängig von der Herkunftssprache bei allen Kindern als gegeben vorausgesetzt werden kann. Unterschiede können sich jedoch bspw. bei der Verwendung von Konnektoren ergeben.

Kinder mit pädagogischem Förderschwerpunkt entwickeln sich bezüglich der Kohärenzherstellung offenbar nicht grundlegend anders als ihre normal entwickelten Mitschüler:innen, wie Lohmann (2024) empirisch für die referenzielle Kohärenz festgestellt hat. Allerdings verläuft bei ihnen die Entwicklung deutlich langsamer und es findet erst spät eine stärkere Ausdifferenzierung der sprachlichen Mittel statt. Da Lohmann zufolge (ebd. 113–114) bei den Inklusionskindern erst im 4. Schuljahr das Repertoire an Satzgliedfunktionen weiter ausgebaut ist, kann vorsichtig geschlossen werden, dass auch relationale Kohärenzbezüge, die z. T. eine besondere Satzstellung erfordern, erst vergleichsweise spät produziert werden können. Hieraus lassen sich konkrete Förderoptionen ableiten: Lehrkräfte könnten ihren Schüler:innen ab der 3. Klasse Satzmuster für einzelne Satzrelationen zeigen und diese konsequent üben (vgl. Noack in Teilkapitel 2.5).

Zusammenfassung

- Der planvolle Einsatz von Kohäsionsmitteln zur Herstellung expliziter relationaler Kohärenz, insbesondere von Konnektoren, setzt einen bestimmten Entwicklungsstand voraus. Er ist erst möglich, wenn Kinder zur Perspektivübernahme fähig sind (die Lesersicht einbeziehen können), die außersprachlichen Kohärenzrelationen begreifen können, über ein entsprechendes Repertoire an Konnektorformen verfügen und sich über ihre jeweiligen Schreibabsichten im Klaren sind. Diese Faktoren hängen von der kognitiven Entwicklung und der Erfahrung mit entsprechenden Schreibaufgaben ab.
- Die Herstellung von expliziter relationaler Kohärenz erfordert Erfahrungen in der passgenauen Auswahl von Konnektortypen, Konnektorformen und Satzzusammenhängen. Der Unterricht kann hier durch entsprechende Übungen auf der textuellen Mikroebene Unterstützung leisten (vgl. Noack in Teilkapitel 2.6).
- Der Erwerb relationaler Kohärenz verläuft bei allen Kindern in einer vergleichbaren Abfolge und zwar unabhängig von der Erstsprache. Auch Schreibnoviz:innen sollten bereits in der Lage sein, bestimmte additive, temporale und einfache kausale Konnektoren in ihren Texten einzusetzen. Dagegen erfordert das Ausdrücken von

komplexeren kausalen oder von konsekutiven Relationen einen höheren kognitiven Entwicklungsstand. Wie Binanzer et al. (vgl. Abschnitt 4.3.3) betonen, „[besteht] die Erwerbsaufgabe also in dem Erwerb und der Ausdifferenzierung von Form-Funktions-Zuweisungen zur Markierung relationaler Kohärenz: Welche Konnektorformen können zur Realisierung welcher Kohärenzrelationen und welcher syntaktischen Verknüpfungsverfahren verwendet werden?“ Aus dieser Erwerbsaufgabe ergibt sich gleichzeitig eine Vermittlungsaufgabe für den Unterricht, der alle Kinder darin unterstützen muss, diese Ausdifferenzierung vollziehen zu können.

- Obgleich die kognitive Entwicklung von Kindern in einem gewissen Rahmen natürlich verläuft, hängt sie andererseits auch von äußeren Faktoren ab. Aufgrund bestimmter Einflüsse können Kinder auch schon früher in der Lage sein, komplexe Kausalbezüge zu denken und schriftlich auszudrücken; andere Kinder erreichen diese Fähigkeit erst später oder nie.

4.8 Statement 2: Welche Schreibaufgaben eignen sich zur Förderung von relationaler Kohärenz?

Christina Noack

Zur Förderung relationaler Kohärenzbeziehungen ist es wichtig, den Schüler:innen zu vermitteln, worum es bei der Verknüpfung von Sätzen geht. Sie müssen verstehen, dass es einen semantischen Unterschied macht, ob zwei Sätze koordinativ bspw. mit *und*, *aber* oder *denn* verknüpft sind (11a–c):

11. a) Lisa ist eine gute Schülerin, und sie ist die Älteste in der Klasse.
    b) Lisa ist eine gute Schülerin, aber sie ist die Älteste in der Klasse.
    c) Lisa ist eine gute Schülerin, denn sie ist die Älteste in der Klasse.

Dasselbe gilt für subordinative Konnektoren:

12. a) Lisa ist eine gute Schülerin, weil sie die Älteste in der Klasse ist.
    b) Lisa ist eine gute Schülerin, obwohl sie die Älteste in der Klasse ist.

Schüler:innen müssen relationale Kohärenzbeziehungen also auf mindestens drei Ebenen beherrschen:

- syntaktisch: Konnektortyp (Konjunktion, Subjunktion, Adverb)
- semantisch: Kohärenzrelation (z. B. additiv, temporal, kausal)
- lexikalisch: Konnektorform (z. B. *weil, denn, obwohl, aber, ...*)

Als weitere Schwierigkeit kommt die lexikalische Ambiguität hinzu, d. h. die Mehrdeutigkeit einzelner Konnektoren wie z. B. *da* (lokal oder temporal).

Anstatt, wie in den meisten Schulbüchern üblich, Konnektoren nur oberflächlich zu streifen, ist es besonders in sprachlich weniger leistungsstarken Lerngruppen erfor-

derlich, diese als explizite Form der Kohärenzmarkierung systematisch zu vermitteln. Dies sollte möglichst nicht in isolierten Übungen, sondern eingebettet in Schreibaufgaben erfolgen, die in den unteren Jahrgangsstufen noch kurz sind und nach oben hin komplexer werden.

Obwohl Sprachbücher meist den Anspruch erheben, integrativ zu arbeiten, d. h. die unterschiedlichen Kompetenzbereiche miteinander zu verknüpfen, sind sie in Wahrheit i. d. R. eher eindimensional und vermitteln punktuell und an prototypischen Beispielen einzelne Themen, die wenig Entwicklungspotenzial zeigen (vgl. Noack/Teuber 2022). V. a. grammatische Übungen werden selten auf der Textebene verhandelt und Konnektoren kommen in der Grundschule noch nicht vor. Einheiten zum Thema Erzählen beschränken sich auf die Aspekte „Spannung erzeugen" und „Satzanfänge variieren". Die sinnvolle Verknüpfung von Sätzen bzw. Teilsätzen als mikrostrukturelles Gestaltungselement von Texten wird in den Bildungsstandards für die Grundschule nicht explizit erwähnt und ist dementsprechend kein Gegenstand des grundschulischen Schreibunterrichts.

Folgt man den Vorgaben, müssen Schüler:innen die anspruchsvolle Aufgabe, passende Konnektortypen bzw. -formen für eine bestimmte Handlungsabfolge zu verwenden, beim Schreiben narrativer Texte selbstständig bewältigen. Es soll hier nicht bezweifelt werden, dass Kinder diese und andere Leistungen auch aus sich selbst heraus bewerkstelligen können. Wie Binanzer et al. in den Teilkapiteln 4.2 bis 4.4 anhand der von ihnen vorgestellten Studien belegen, sind Kinder bereits in der Schuleingangsphase zum Ausdruck relationaler Kohärenzbezüge in der Lage und entwickeln ihr Repertoire bis zum Ende der Grundschulzeit und auch noch danach kontinuierlich weiter. Es ist aber auch davon auszugehen, dass diese Fähigkeit von bestimmten äußeren Faktoren wie früher Lesesozialisation, Erfahrung mit schriftlichen Erzähltexten und einem hinreichend entwickelten Sprachstand beeinflusst wird. Fehlen diese frühen Texterfahrungen, zeigen die Kinder auf allen Ebenen ihres Schrifterwerbs meist unterdurchschnittliche Leistungen. Es ist daher unerlässlich, dass der Unterricht kontinuierliche und breite Unterstützungsangebote bereithält.

Wie kann eine solche Unterstützung in Bezug auf relationale Kohärenz aussehen? Da Kinder i. d. R. motiviert sind, sich Fantasieerzählungen auszudenken, bieten diese eine geeignete Möglichkeit, sie zum Schreiben zu bringen. Prinzipiell erfüllen auch Erlebniserzählungen diese Aufgabe; gegenüber Fantasieerzählungen haben sie jedoch den Nachteil, dass spannende Erlebnisse nicht spontan produzierbar sind. Wenn es nichts Aufregendes zu erzählen gibt, werden anstelle von Geschichten meist mehr oder weniger monotone Aneinanderreihungen von Einzelaussagen produziert. Vielfältige Kohärenzbezüge ergeben sich dabei kaum. Ein weiterer Vorteil von Fantasieerzählungen gegenüber Erlebniserzählungen besteht darin, dass erstere mit „beliebig vielen Planbrüchen" ausgestattet werden können (vgl. Binanzer et al. in Abschnitt 4.4.4), sodass in demselben Text mehrere Möglichkeiten der Kohärenzherstellung bestehen.

Berman und Slobin (1994) zeigen anhand der Bildergeschichte *Frog, where are you?* (Mayer 1969), in der mehrere Handlungsstränge miteinander verwoben sind, wie u. a. Kinder die zeitlichen oder kausalen Zusammenhänge versprachlichen. Aufgrund ihrer

verschränkten Handlungsstruktur besitzen solche Bildergeschichten daher grundsätzlich Potenzial für die Entwicklung relationaler Kohärenz; die in dem MAIN-Projekt (vgl. Gagarina in Teilkapitel 2.3) entwickelten Bildergeschichten sind wesentlich kürzer, weisen aber ebenfalls verschränkte Handlungsstränge auf und sind insofern herausfordernd, als Kinder nicht nur die faktischen, sondern auch implizite Handlungsstrukturen erkennen und versprachlichen können. Dass Kinder bei Bildergeschichten lediglich die einzelnen Bilder und nicht die Gesamthandlung beschreiben, lässt sich vermeiden, indem die Aufgabe, die einzelnen Handlungsstränge durch sprachliche Mittel miteinander in Beziehung zu setzen, vorab explizit thematisiert und geübt wird. Das Erzählen nach der Bildergeschichte könnte dann am Ende der Einheit stehen und mit dem Schreibauftrag verbunden werden, die Relationen mit entsprechenden Konnektoren anzuzeigen. Die Bildergeschichte bietet gegenüber anderen Schreibimpulsen wie Reizwörtern, einem vorgegebenen Textanfang oder einem Bildimpuls den Vorteil, dass mit ihr von allen Kindern inhaltlich vergleichbare Geschichten produziert werden und die Textstellen, an denen Kohärenzbeziehungen vorkommen, explizit genannt und für die Überarbeitung Lösungen präsentiert werden können.

Während leistungsstärkere Schüler:innen in der Schreibentwicklung i. d. R. wenig Probleme zeigen und ihr Repertoire an sprachlichen Mitteln mit zunehmendem Alter weiter ausbauen, benötigen andere Kinder mehr Unterstützung. In inklusiven Lernsettings können Formulierungsvorlagen dazu dienen, dass auch schwächere Lerner:innen in der konkreten Schreibsituation ein entsprechendes Repertoire an Konnektoren zur Verfügung haben und dieses durch wiederholtes Üben schließlich auch selbstständig abrufen können. Bezogen auf die referenzielle Kohärenz regt Lohmann (2024: 336) an, dass Schemata den Weg zur eigenständigen Verwendung indirekter Anaphern ebnen können, und es ist prinzipiell denkbar, dass dies auch für Ausdrücke der relationalen Kohärenz gelten kann. Schemata sind mental gespeicherte Wissenskomplexe zu einem bestimmten Thema, die es ermöglichen, ohne großes Nachdenken die wichtigsten Merkmale, Strukturen, Zusammenhänge etc. zu diesem Thema verfügbar zu haben. Schemata können neben Inhalten auch sprachliche Muster sein, die in bestimmten Kontexten automatisiert abgerufen werden. In diesem Fall erschöpfen sie sich jedoch nicht in einzelnen Ausdrücken, sondern beziehen die gesamte Satz- und eventuell auch die Textstruktur mit ein (vgl. (13a–c); die Buchstaben und die Ausdrücke in Klammern stellen Variablen für Akteur:innen und verbale Ausdrücke dar, die entsprechend gefüllt und variiert werden müssen).

13. a) A [machte] erst Y, danach [tat] sie Z.
    b) Bevor A Z [machte], [tat] sie Y.
    c) A [tat] Z, nachdem sie Y [gemacht hatte].

Was auf den ersten Blick trivial erscheinen mag, ist in Wahrheit ein weites Feld mit entsprechend hohem Entwicklungspotenzial, wie Binanzer et al. in Teilkapitel 4.6 ausführen. Von den obigen Beispielen ist bspw. nur (3a) zeitikonisch (vgl. Topalovic/Tophinke/Uhl 2013: 23), d. h. die Sätze stehen hier in der zeitlichen Reihenfolge, in der auch die Handlung verläuft. (13b) und (13c) kehren dagegen die Chronologie um, wo-

durch sich ein Text interessanter gestalten lässt. Binanzer et al. (vgl. Abschnitt 4.4.4) weisen zudem bezüglich der temporalen Relation auf einen starken „Anstieg der subordinierenden Techniken mit höherem Alter“ hin, was umgekehrt bedeutet, dass jüngere Schreiber:innen die Technik der Subordination noch nicht verlässlich entwickelt haben. Durch das Lernen an einem vorgegebenen Schema kann der Unterricht diese Entwicklung stützen und für schwächere Lerner:innen eventuell deutlich beschleunigen.

Um das Repertoire an Konnektoren zu erweitern, bieten sich zusätzlich zu den Schemata, die lediglich häufige Grundstrukturen und keinesfalls sämtliche möglichen Strukturen darstellen können, Wortspeicher an, die – thematisch sortiert (temporal, kausal, adversativ etc.) – den Kindern bei der Produktion ihrer Texte als Hilfsmittel offen zur Verfügung stehen sollten, z. B. in Form von Tippkarten oder Themenfächern, idealerweise mit Beispielsätzen. Wie auch Binanzer et al. (Teilkapitel 4.6) anregen, sollten gerade Schreibnoviz:innen noch nicht mit dem gesamten Repertoire an möglichen Konnektoren ausgestattet werden; stattdessen sollten sich Hilfen wie Wortspeicher an der natürlichen Erwerbsfolge orientieren und sich zunächst auf einige einfache Ausdrücke beschränken, bevor sie im Laufe der Zeit weiter ausgebaut werden. Entsprechend der Zone der nächsten Entwicklung ist es durchaus sinnvoll, den Kindern immer etwas mehr anzubieten, als sie von sich aus in ihren Texten verwenden, was von Kind zu Kind unterschiedlich sein kann.

Ein weiterer didaktischer Hinweis besteht in der Bevorzugung eines induktiv-entdeckenden Unterrichts, wie Binanzer et al. in Teilkapitel 4.6 vorschlagen, „indem z. B. den Kindern Mustertexte vorgelegt werden, die Konnektoren auf einer höheren Entwicklungsstufe enthalten, in deren Kontext die Kinder zur Entdeckung der Konnektoren und der Reproduktion dieser Texte angeregt werden.“ Ob ein solcher Unterricht erfolgversprechend ist, hängt letztlich allerdings vom jeweiligen Leistungsstand sowie vom Vorhandensein einer entsprechenden Grundlage etwa im Sinne einer sicheren Anwendung prototypischer Formen ab. Die Herausforderung besteht in jedem Fall im Abwägen zwischen Über- und Unterforderung sowie in der differenzierten Ansprache aller Leistungsgruppen in einer Klasse. Ziel muss es dennoch für alle Kinder sein, zu einer sicheren und individuellen Erzählkompetenz zu gelangen, anstatt aus einem falschen Normverständnis heraus lediglich bestimmte Vorgaben abzuarbeiten; so kritisiert auch Fix (2008: 95), dass Schreibkompetenz in der Schule „in der Regel relativ starr, anhand bestimmter Vorgaben gelehrt [wird]. Dabei kann es zu dysfunktionalen Einengungen kommen.“ Dies zu vermeiden, gelingt letztlich nur durch die Beschäftigung mit qualitativ hochwertigen Erzähltexten aus der Kinder- und Jugendliteratur, die den Kindern als Schreibvorbilder dienen und eine größere Fülle an sprachlichen Vorlagen liefern, als Lehrwerke es vermögen (einen Überblick über entsprechende Titel und ihre Verwendung im Unterricht bieten Spinner und Standke (2016)). Durch eine intensive und reflexive Beschäftigung mit entsprechenden Texten im Unterricht trainieren Schüler:innen einerseits ihre Lesekompetenzen, andererseits erhalten sie Anregungen für die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten „des komplexen Zusammenspiels von Konnektortypen sowie syntaktischen und semantischen Funktionen in den unterschiedlichen Textsortenkontexten“ (vgl. Binanzer et al. in Teilkapitel 4.2). Im Sinne

eines integrativen Unterrichts bietet zudem das Darstellende Spiel die Möglichkeit zum Transfer, indem Kinder die parallel laufenden Handlungsstränge nachspielen und die temporalen bzw. kausalen Bezüge unmittelbar nachempfinden können.

Zusammenfassung

Ausblickend ergeben sich folgende Kriterien, die Aufgaben zur Förderung relationaler Kohärenz in Erzähltexten erfüllen sollten:

- Alle Kinder verfügen unabhängig von ihrer Lernausgangslage und der Herkunftssprache über ein grundlegendes Verständnis relationaler Kohärenzbezüge, jedoch nicht unbedingt über die geeigneten sprachlichen Mittel.
- Das Verständnis von Kohärenzrelationen und die Möglichkeit, diese zu versprachlichen, entwickeln sich im Laufe der Schulzeit potenziell von zunächst einfachen, prototypischen Ausdrücken zu immer differenzierteren und komplexeren Zusammenhängen; ohne unterrichtliche Unterstützung gelangen aber nicht alle Kinder gleichermaßen zu einem ausdifferenzierten sprachlichen Repertoire.
- Fantasieerzählungen sind für die Produktion relationaler Kohärenzbezüge geeigneter als Erlebniserzählungen.
- Schreibimpulse sollten nach Möglichkeit Planungsbrüche und parallele Handlungsstränge vorgeben, an denen die Versprachlichung relationaler Kohärenzbezüge geübt werden kann.
- Der Unterricht sollte so viele Hilfestellungen wie nötig geben, damit alle Schüler:innen ihr individuelles Repertoire an Konnektoren und Satzstrukturen ausbauen können; nachdem die sprachlichen Mittel erworben sind, werden die Hilfestellungen wieder abgebaut bzw. durch anspruchsvollere ersetzt.
- Schreibaufgaben sollten gleichzeitig immer Raum für individuelle Textgestaltungen geben und nicht zur Abarbeitung von Normvorgaben verleiten.
- Das Lesen und Besprechen von Erzähltexten sowie Darstellendes Spiel zu Bildergeschichten bieten zusätzliches Potenzial für einen kognitiv anregenden Unterricht.

Literatur

Augst, Gerhard (2007). Einzelanalyse Erzählung. In Augst, Gerhard, Disselhoff, Katrin, Heinrich, Alexandra, Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (Hrsg.), Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter, 45–95. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Augst, Gerhard, Disselhoff, Katrin, Heinrich, Alexandra, Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007). Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Augst, Gerhard & Faigel, Peter (1986). Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Bachmann, Thomas (Hrsg.) (2002). Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien-Verlag.

Bamberg, Michael (1985). Form and function in the construction of narratives: Developmental perspectives. University of California, Berkeley. Unpublished PhD thesis.

Bamberg, Michael (1987). The acquisition of narratives. Learning to use language. Berlin/New York/Amsterdam: De Gruyter.

Becker, Angelika & Klein, Wolfgang (2008). Recht verstehen. Wie Laien, Juristen und Versicherungsagenten die Riester-Rente verstehen. Berlin: Akademie Verlag.

Becker, Angelika & Musan, Renate (2014). Leseverstehen von Sachtexten: Wie Schüler Kohärenzrelationen erkennen. In Averintseva-Klisch, Maria & Peschel, Corinna (Hrsg.), Aspekte der Informationsstruktur für die Schule, 129–154. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2001). Kinder lernen erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2002). Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. Didaktik Deutsch, 12, 23–38.

Becker, Tabea (2013). Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In Becker, Tabea & Wieler, Petra (Hrsg.), Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven, 193–212. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Becker, Tabea (2017). Erzählkompetenz. In Martínez, Matías (Hrsg.), Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch, 335–346. Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05364-0_50

Bereiter, Carl (1980). Development in Writing. In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.), Cognitive processes in writing, 73–93. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum.

Berman, Ruth A. & Slobin, Dan Isaac (1994). Relating events in narrative. A crosslinguistic develop-mental study. New York: Psychology Press.

Bestgen, Yves & Vonk, Wietske (1995). The role of temporal segmentation markers in discourse processing. Discourse Processes, 19, 385–406.

Binanzer, Anja (2017). Genus – Kongruenz und Klassifikation. Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110548549

Binanzer, Anja (2018). Bildimpulse und Bildfolgen. Elizitation von Sprachproduktionsdaten anhand visueller Stimuli. In Boelmann, Jan M. (Hrsg.), Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren, 179–202. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Binanzer, Anja, Hirschmann, Hagen & Langlotz, Miriam (2022). Narrative Funktionen temporaler Junktoren. Lernertexte und Kinder- und Jugendliteratur im korpuslinguistischen Vergleich. In Mesch, Birgit & Uhl, Benjamin (Hrsg.), Tempus und Temporalität. Empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit, 175–198. Münster: Waxmann.

Binanzer, Anja & Langlotz, Miriam (2019). Junktion und Narration. Schreibentwicklungsprozesse ein- und mehrsprachiger Kinder. In Binanzer, Anja, Langlotz, Miriam & Wecker, Verena (Hrsg.), Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven, 125–150. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bitter Bättig, Franziska (1999). Die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit vom 4. bis 6. Primarschuljahr. Bern: Peter Lang Verlag.

Blaschitz, Verena (2014). Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann.

Bloom, Lois, Lahey, Margaret, Hood, Lois, Lifter, Karin & Fiess, Kathleen (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the meaning relations they encode. Journal of Child Language 7(2), 235–261.

Boueke, Dietrich, Schülein, Frieder, Büschen, Hartmut, Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995). Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.

Bredel, Ursula (2001). Ohne Worte – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. Didaktik Deutsch, 11, 4–21.

Bredel, Ursula, Fuhrhop, Nanna & Noack, Christina (2017). Wie Kinder lesen und schreiben lernen (2. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Breindl, Eva (2004). Relationsbedeutung und Konnektorbedeutung. Additivität, Adversativität und Konzessivität. In Blühdorn, Hardarik, Breindl, Eva & Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.), Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik, 225–253. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110890266.225

Breindl, Eva, Volodina, Anna & Waßner, Ulrich Hermann (2014). Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfer. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110341447

Breindl, Eva & Waßner, Ulrich Hermann (2006). Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen in Texten. In Blühdorn, Hardarik, Breindl, Eva & Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.), Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus, 46–70. Berlin/New York: De Gruyter.

Czech, Henning (2020). Explicit coherence relations in children's and adults' spoken narratives: the importance of und for the acquisition of German connectives. In Gagarina, Natalia & Musan, Renate (Hrsg.), Referential and Relational Discourse Coherence in Adults and Children, 57–82. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501510151-004

Dannerer, Monika (2012). Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Dollnick, Meral (2013). Konnektoren in türkischen und deutschen Texten bilingualer Schüler. Eine vergleichende Langzeituntersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/978-3-653-03103-4

Dragon, Nina, Berendes, Karin, Weinert, Sabine, Heppt, Birgit & Stanat, Petra (2015). Ignorieren Grundschulkinder Konnektoren? Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18(4), 803–825. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0640-8

Drepper, Laura (2022). Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. https://doi.org/10.24053/9783772057847

Evers-Vermeul, Jacqueline (2020). Short sentences easy to read? Effects of connectives & layout on text comprehension by beginning readers. In Gagarina, Natalia & Musan, Renate (Hrsg.), Referential and relational discourse coherence in adults and children: Applied psycholinguistics, 41–56. Berlin/New York: De Gruyter.

Fabricius-Hansen, Cathrine (2000). Formen der Konnexion. In Brinker, Klaus, Antos, Gerd, Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.), 1. Halbband Text- und Gesprächslinguistik, 331–343. Berlin: De Gruyter Mouton.

Feilke, Helmuth (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In Feilke, Helmuth & Pohl, Torsten (Hrsg.), Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen, Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 33–54. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fioretti, Chiara, Pascuzzi, Debora & Smorti, Andrea (2019). Narrative and Narrativization of a Journey: Differences between Personal and Fictional Narratives. The Open Psychology Journal, 12, 205–215. https://doi.org/10.2174/1874350101912010205

Fix, Martin (2008). Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht (2. Auflage). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838528090

Flower, John R. & Hayes, Linda S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hrsg.), Cognitive processes in writing, 3–30. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum.

Freedman, Aviva (1987). Development in story writing. Applied Psycholinguistics, 8(2), 153–170.

Gantefort, Christoph (2013). Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder – Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster: Waxmann.

Gohl, Christine (2006). Begründen im Gespräch. Eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. https://doi.org/10.1515/9783110928631

Goschler, Juliana (2010). Kausalbeziehungen in den Erzählungen türkisch-deutscher bilingualer Sprecher. In Mehlem, Ulrich & Sahel, Said (Hrsg.), Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnosen und Förderung, 163–183. Freiburg im Breisgau: Klett Fillibach.

Haberlandt, Karl (1982). Reader expectations in text comprehension. In Ny, J. F. Le & Kintsch, Walter (Hrsg.), Language and comprehension, 239–249. Amsterdam: North-Holland Publishing.

Grotjahn, R. (1995). Der C-Test: State of the Art. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 6(2), 37–60.

Hagemann, Jörg & Kellermann, Katharina (2019). *Da, weil, denn, nämlich, deshalb, folglich, weshalb* und *weswegen*. Eine Analyse ihrer Vorkommenshäufigkeiten in unterschiedlichen Korpora. Muttersprache, 129(4), 281–305.

Johnston, Peter & Pearson, P. David (1982). Prior knowledge, connectivity, and the assessment of reading comprehension. Technical Report No. 245. Urbana: University of Illinois.

Knapp, Werner (1997). Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Köhne-Fuetterer, Judith, Drenhaus, Heiner, Delogu, Francesca & Demberg, Vera (2021). The online processing of causal and concessive discourse connectives. Linguistics, 59(2), 417–448. https://doi.org/10.1515/ling-2021-0011

Lang, Ewald (1991). Koordinierende Konjunktionen. In Stechow, Arnim von & Wunderlich, Dieter (Hrsg.), Handbuch Semantik, 597–623. Berlin: De Gruyter.

Lang, Ewald (2004). Schnittstellen bei der Konnektoren-Beschreibung. In Blühdorn, Hardarik, Breindl, Eva & Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.), Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik, 45–92. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110890266.45

Langlotz, Miriam (2014). Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110357585

Langlotz, Miriam (2016). Themenentfaltungsmuster und spezifische Ausdrucksformen. Junktionsausdrucksprofile von Erzählung und Argumentation im Vergleich. In Behrens, Ulrike & Gätje, Olaf (Hrsg.), Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden, 170–191. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Lehmkuhle, Ina & Lindgren, Josefin (2024). Connectives in written narratives by German-speaking children in 4th Grade and adults. Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 43(2), 267–294. https://doi.org/10.1515/zfs-2024-2012

Linderholm, Tracy, Everson, Michelle Gaddy, van den Broek, Paul, Mischinski, Maureen, Crittenden, Alex & Samuels, Jay (2000). Effects of causal text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. Cognition and Instruction, 18(4), 525–556. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1804_4

Mann, William C. & Thompson, Sandra A. (1988). Rhetorical structure theory. Toward a functional theory of text organization. Text, 8(3), 243–281.

Marshall, Nancy & Glock, Marvin D. (1978). Comprehension of connected discourse: A study into the relationship between the structure of text and information recalled. Reading Research Quarterly, 14(1), 10–56.

Mayer, Mercer (1969). Frog, where are you? New York: Dial Press.

McKeown, Margaret G., Beck, Isabel L., Sinatra, Gale M. & Loxterman, Jane A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. Reading Research Quarterly, 27(1), 79–93.

McNamara, Danielle S. & Kintsch, Walter (1996). Learning from text. Effects of prior knowledge and text coherence. Discourse Processes, 22(3), 247–287.

Mehlem, Ulrich (2013). Literate und narrative Textgestaltung in der Zweitsprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Grundschüler türkischer Herkunftssprache erzählen einen Stummfilm auf Deutsch. In Deppermann, Arnulf (Hrsg.), Das Deutsch der Migranten, 339–368. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110307894.339

Noack, Christina & Teuber, Oliver (2022). Sprachreflexion/Grammatikunterricht in Sprachbüchern und anderen Medien. In Gornik, Hildegard (Hrsg.), Sprachreflexion und Grammatikunterricht, 367–382. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ohlhus, Sören & Quasthoff, Uta (2005). Genredifferenzierung beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In Wieler, Petra (Hrsg.), Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten, 49–69. Freiburg im Breisgau: Klett Fillibach.

Pasch, Renate, Brauße, Ursula, Breindl, Eva & Waßner, Ulrich Hermann (2003). Handbuch der deutschen Konnektoren 1. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfer (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110201666

Peterson, C. & McCabe, Allyssa (1987). The connective ‚and': Do older children use it less as they learn other connectives? Journal of Child Language, 14(2), 375–381. https://doi.org/10.1017/S0305000900012988

Peterson, Carole & McCabe, Allyssa (1991). Linking Children's Connective Use and Narrative Macrostructure. In McCabe, Allyssa & Peterson, Carole (Hrsg.), Developing narrative structure, 29–54. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Piaget, Jean (1969). Psychologie et pédagogie. *La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement*. Paris: Denoel.

Polenz, Peter von (1985). Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin u. a.: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110864366

Redder, Angelika (1985). Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: Eine einfache Bilderfolge. In Rehbein, Jochen (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation, 222–240. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Reiß-Held, Sonja & Hohbauer, Martina (2019). Integrative Spracharbeit – Wortschatz und Strukturen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rickheit, Gerd (1975). Zur Entwicklung der Syntax im Grundschulalter. Arbeiten zur Sprache im Schulalter auf der Grundlage des Braunschweiger Textkorpus. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Sanders, Ted, Land, Jentine & Mulder, Gerben (2007). Linguistic markers of coherence improve text comprehension in functional contexts. Information Design Journal, 15(3), 219–235. https://doi.org/10.1075/idj.15.3.04san

Sanders, Ted & Noordman, Leo (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. Discourse Processes, 29(1), 37–60. https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901_3

Sanders, Ted, Spooren, Wilbert & Noordman, Leo (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. Discourse Processes, 15(1), 1–35.

Sanders, Ted, Spooren, Wilbert & Noordman, Leo (1993). Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation. Cognitive Linguistics, 4(2), 93–133.

Schmidlin, Regula (1999). Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen u. a.: Narr Francke Attempto Verlag.

Schroeder, Sascha, Würzner, Kay-Michael, Heister, Julian, Geyken, Alexander & Kliegl, Reinhold (2015). ChildLex: Eine lexikalische Datenbank zur Schriftsprache für Kinder im Deutschen. Psychologische Rundschau, 66(3), 155–165. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000275

Schüler, Lis (2019). Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild: Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04917-9

Spinner, Kaspar Heinrich & Standke, Jan (2016). Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838586533

Spooren, Wilbert & Sanders, Ted (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. Journal of Pragmatics, 40(12), 2003–2026. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021

Stede, Manfred (2004). Kontrast im Diskurs. In Blühdorn, Hardarik, Breindl, Eva & Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.), Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik, 255–285. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110890266.255

Sweetser, Eve (1990). From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904

Tomasello, Michael (2003). Constructing a language. Cambridge: Harvard University Press.

Topalovic, Elvira, Tophinke, Doris & Uhl, Benjamin (2013). Kleine Wörter – große Wirkung. Texte schreiben mit *und*, *trotzdem* und *weil*. Praxis Deutsch, 238, 22–31.

Uhl, Benjamin (2015). Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ulrich, Tanja (2017). Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4–9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden. Habilitationsschrift, Universität zu Köln.

van Silfhout, Gerdineke (2014). Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research. PhD Dissertation, Utrecht University.

Vermeer, Anne (2017). Acquisition order of connectives in stories of Dutch L1 and L2 children from 4 to 8. In Evers-Vermeul, Jacqueline & Tribushinina, Elena (Hrsg.), Usage-based approaches to language acquisition and language teaching, 191–206. Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501505492-009

Vion, Monique & Colas, Annie (2005). Using connectives in oral French narratives: Cognitive constraints and development of narrative skills. First Language, 25(1), 39–66. https://doi.org/10.1177/0142723705046899

Volodina, Anna (2014). Kausale Konnektoren. In Breindl, Eva, Volodina, Anna & Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.), Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfer, 790–899. Berlin/New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110341447.795

Wecker, Verena (2019). Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen. In Binanzer, Anja, Langlotz, Miriam & Wecker, Verena (Hrsg.), Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven, 79–102. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wehmeier, Carina (2019). Development of narrative macrostructure in monolingual preschoolers in Germany and impact of socio-economic status and home literacy environment. ZAS Papers in Linguistics, 62, 52–75. https://doi.org/10.21248/zaspil.62.2019.443

Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2022). Duden. Die Grammatik (10., völlig neu verfasste Auflage). Berlin: Dudenverlag.

Kapitel 5 Zusammenfassendes Statement: Professionswissen über Kohärenz?

Renate Musan, Christina Noack und Ina Westermeyer

Textkohärenz ist ein zentraler Bestandteil von Schreibkompetenz und nicht einfach zu erwerben. Klagen darüber, dass immer mehr Schüler:innen immer weniger Textkompetenz haben, hört man allenthalben. Diachrone Studien zeigen in der Tat, dass die Schreibkompetenzen in den vergangenen Jahrzehnten zurückgegangen sind, wofür unterschiedliche Ursachen diskutiert werden, die z. T. auch in veränderten Bedingungen des Unterrichts zu finden sind (vgl. Steinig et al. 2009). Für die Lerner:innen ist diese Entwicklung fatal, da ihnen wichtige Kompetenzen für das schulische Lernen und für andere Lebensbereiche fehlen. Der nicht nur unter Schüler:innen verbreitete Eindruck, gut schreiben zu können, habe mehr mit individueller Begabung als mit unterrichtlichem Lernen zu tun, ist hier sicher nicht hilfreich. Vielmehr sollte der Unterricht alle Aspekte des Schreibprozesses über sämtliche Schulstufen und -formen hinweg genau im Blick haben. Als geeignetes didaktisches Konzept, in das Übungen zur Textkohärenz eingebettet werden können, seien hier die „Schreibarrangements" erwähnt (vgl. Baurmann/Pohl 2009; Feilke 2012; Steinhoff 2018; vgl. zum Texte Schreiben zusätzlich Becker-Mrotzek et al. 2015; Festman et al. 2023).

In Kapitel 1 haben wir gezeigt, dass Lehrwerkseinheiten zwar Übungen zu einzelnen Kohärenzaspekten vorsehen, dies aber eher punktuell, unvollständig und nicht immer mit deutlichem Bezug zum Schreiben von Texten vermitteln. Es ist deshalb davon auszugehen, dass nicht alle Schüler:innen verlässlich die Schreibentwicklung durchlaufen, die sie bräuchten, um am Ende der Schulzeit kohärent und adressatengerecht schreiben zu können. Zwar konnten Steinig et al. (2009) feststellen, dass Viertklässler:innen im Jahr 2002 in schriftlichen Erzählungen[56] häufiger die Komplikation sprachlich markiert haben (durch Ausdrücke wie *plötzlich, auf einmal, dann passierte …* etc.) als 30 Jahre zuvor; der Anteil der in dieser Hinsicht sprachlich markierten Texte beträgt aber auch in der jüngeren Erhebung weniger als 30 %. Darüber hinaus variiert die Komplikationsmarkierung in verschiedenen Schülergruppen: Sie wird bei einsprachigen Kindern häufiger vorgenommen als bei mehrsprachigen und bei Kindern mit Gymnasialempfehlung häufiger als bei den übrigen. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied in der Studie von Steinig et al. (2009: 234) zwischen Kindern mit Gymnasialempfehlung (42,86 % der Texte markieren die Komplikation) und Kindern mit Hauptschulempfehlung (10,0 % Komplikationsmarkierung). Und noch etwas hat die Studie von Steinig et al. zutage gefördert: Die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler:innen sind seit 1972 größer geworden. In der älteren

56 Es handelt sich um eine diachrone Studie, in der Kinder zu einem kurzen Film, in dessen Handlung eine Komplikation eingebaut war, eine schriftliche Erzählung verfassen sollten. Die Originalstudie stammt aus dem Jahr 1972 und wurde mit demselben Film 30 Jahre später wiederholt. Die durchführenden Lehrkräfte haben die Kinder nicht extra motiviert, die Geschichte möglichst interessant oder spannend zu gestalten; die Texte sind somit von den Kindern frei konzipiert worden.

Erhebung betrugen die Texte mit Komplikationsmarkierung noch 19,0 % (Hauptschule) zu 26,03 % (Gymnasium).

Wir möchten an dieser Stelle nicht über die Ursachen für die gestiegenen Performanzunterschiede spekulieren, halten es aber für problematisch, dass es einem großen Teil der Schüler:innen bis zum Ende der 4. Klasse nicht gelingt, kohärente Texte zu verfassen. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die schulischen Leistungen, sondern auch auf den Alltag und das spätere Berufsleben der Schüler:innen. Denn auch wenn heute mehr digital kommuniziert wird, besteht immer noch die Notwendigkeit, Texte zu verfassen, z. B. im Rahmen des argumentierenden Schreibens (z. B. Beschwerdebrief), des informierenden Schreibens (Kommunikation mit Kund:innen) oder des appellierenden Schreibens (z. B. Kommunikation mit Nachbar:innen über ruhestörenden Lärm). Dabei gibt es nach unserer Auffassung zahlreiche Gründe, warum Kohärenz eine wichtige Rolle spielt:

- Schüler:innen schreiben und lesen nicht nur im Fach Deutsch, sondern in nahezu allen Fächern und müssen dabei in der Lage sein, Kernaussagen aus Texten herauszulesen, unterschiedliche Argumente gegenüberzustellen oder über die Meinung des Autors bzw. der Autorin zu reflektieren. Eine Förderung der Textkohärenz wirkt sich also auch weit über das Fach Deutsch hinaus auf die Fähigkeiten aus, mit Texten und Medien konstruktiv, reflexiv und kritisch umzugehen.
- Die Fähigkeit, kohärent zu schreiben, fördert zugleich das Verstehen geschriebener und gesprochener Botschaften. Parteiprogramme oder Bundestagsdebatten, aber auch Werbebotschaften folgen oft einer bestimmten Argumentationsweise, deren Struktur sich leichter entschlüsseln lässt, wenn die Grundlagen der Kohärenzbildung bekannt sind. Insofern ist die Fähigkeit der Textkohärenz ein wichtiger Baustein für die persönliche Entwicklung und die Teilhabe an der Gesellschaft.
- Wenn Schüler:innen über Themen wie Falschnachrichten oder Manipulation im Netz reflektieren sollen, benötigen sie dafür unter anderem Wissen und Begriffe aus der Textlinguistik. Dabei geht es immer auch um Kohärenzbezüge, etwa hinsichtlich der Makrostruktur, oder um Relationen. Nur wenn die Schüler:innen wissen, wie kausale Relationen funktionieren, können falsche Kausalitäten leichter entlarvt werden. Bei der Schreibentwicklung geht es also nicht nur um das prozedurale Wissen, das für die Textproduktion und -überarbeitung eingesetzt wird, sondern ganz wesentlich auch um das metakognitive Wissen[57], hier also die Kompetenz, Texte analysieren bzw. interpretieren und die – offenen oder verdeckten – Botschaften entschlüsseln zu können.
- Für einen Teil der Schüler:innen sind die schulisch erworbenen Kompetenzen relevant, wenn sie nach dem Abitur ein Studium aufnehmen. V. a. in den sprachlichen Studienfächern wie Germanistik, Anglistik oder auch Geschichte ist es essenziell, dass Studierende von Anfang an in der Lage sind, kohärente und stilistisch angemessene Texte zu verfassen. Dass dies in zahlreichen Fällen nicht gegeben ist, konnten Bryant und Averintseva-Klisch in Teilkapitel 3.7 anhand der Beispiele 1 und 2 zeigen.

57 Zu den Wissensbegriffen vgl. Mandl/Friedrich/Hron (1994).

Die Anwendungsbeispiele ließen sich fortsetzen. Es dürfte aber deutlich geworden sein, dass es bei der Schreibentwicklung um sehr viel mehr geht als darum, ansprechende Texte zu produzieren. Vielmehr geht es immer auch um gesellschaftliche Teilhabe, politische Mündigkeit und die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung. Aus diesem Grund wird in den curricularen Vorgaben dem Unterrichtsfach Deutsch eine Schlüsselfunktion im Bildungskanon zugesprochen: „Mit dem gesteuerten Erwerb der Schriftsprache und der Erweiterung ihres Wortschatzes werden im Deutschunterricht auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Schülerinnen und Schüler sinnvoll mit Sprache und Literatur in unterschiedlichen medialen Formen umgehen und diese für die Entwicklung ihrer kommunikativen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit und ihres Weltzugangs nutzen können“ (KMK 2022: 7). Auch wenn die Bildungsstandards in ihren Formulierungen eher vage bleiben, sollte klar sein, dass sich der in der zitierten Passage genannte „Erwerb der Schriftsprache“ auf sämtliche Ebenen des Lesens und Schreibens bezieht und insofern die Kohärenzentwicklung einbezieht.

Doch wie muss der Unterricht tatsächlich aufgebaut und gestaltet sein, um den Textkompetenzerwerb in der Schule zu optimieren? Welche Möglichkeiten der Differenzierung gibt es, um auch weniger motivierte Schreiber:innen bzw. Kinder mit geringer Sprach- und/oder Erzählerfahrung zu erreichen? Diese Fragen vor dem Hintergrund der Bildungswertigkeit von Textkompetenz zu beantworten, war die Motivation dafür, den hier vorliegenden Band zu schreiben. Gemeinsam mit Kolleg:innen, die dasselbe Ziel haben, wurde der Band konzipiert und realisiert und eine Bestandsaufnahme der einschlägigen aktuellen Forschung vorgenommen. Der Forschungsüberblick soll Aufschlüsse über die Erwerbsverläufe von Textkohärenz liefern, die sich als Grundlage für die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmodelle und -methoden nutzen lassen.

Anhand dieser Desiderata haben wir den vorliegenden Band ausgerichtet. Da Textkohärenz ein komplexes Gebiet ist, erschien es uns sinnvoll, ihn in die drei Hauptaspekte Makrostruktur (Kapitel 2), referenzielle Kohärenz (Kapitel 3) und relationale Kohärenz (Kapitel 4) zu untergliedern. Die Beiträge der drei Kapitel fassen für jeden dieser Bereiche die aktuellen Erkenntnisse aus der sprachwissenschaftlichen Forschung zusammen, woraus sich ein kumulativer didaktischer Handlungsrahmen ableiten lässt, der die Erwerbs- und Vermittlungsfrage integriert und Optionen zur Differenzierung bereithält.

Konkret lassen sich die folgenden didaktisch-methodischen Grundsätze aus den Beiträgen des Buches herleiten:

- Unterrichtseinheiten zur Schreibentwicklung sollten nicht nur punktuell an einzelnen Phänomenen arbeiten, sondern immer vom Text ausgehen. Selbstverständlich spricht nichts dagegen, Phänomene (z. B. Tempus oder Konnektoren), die besonderer Übung bedürfen, aus dem Text herauszulösen und gesondert zu bearbeiten; die übergeordnete Ebene des Textes sollte den Kindern aber stets im Bewusstsein bleiben, damit ihnen klar wird, wozu sie diese Übungen durchführen. Idealerweise können die sprachlichen Phänomene später leichter auf andere Texte übertragen

werden. Uhl (2017) zeigt am Beispiel des Tempusgebrauchs in Erzähltexten, wie im Schreibprozess implizit abgerufenes grammatisches Wissen (Verwendung des Präteritums) aus dem Schreibkontext herausgelöst und in explizites grammatisches Wissen überführt wird. Nachdem die Schüler:innen sich intensiv mit Formen und Funktionen der Tempora auseinandergesetzt und diese als „Expertenwissen" (ebd. 188) gefestigt haben, wird das grammatische Wissen wieder auf die Textproduktion angewendet und kann im Vergleich zu vorher jetzt bewusst abgerufen und reflektiert werden.

- Idealerweise gibt es im Schreib- und Leseunterricht immer auch Übungen, die sich dezidiert mit Kohärenzthemen befassen und dabei Makrostrukturen, Konnektoren und referenzielle Kohärenz gleichermaßen in den Blick nehmen.
- Die im Band referierten Forschungserkenntnisse sollten bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, damit der Unterricht im Einklang mit der Erzählentwicklung der Kinder agiert und nicht an ihr vorbei. Wie wir in den einzelnen Kapiteln gezeigt haben, eignen sich verschiedene Erzählformen/Schreibaufgaben (Bildergeschichten, Erlebnis- und Fantasieerzählungen) in unterschiedlicher Weise für die Elizitierung/Förderung bestimmter kohärenzstiftender Merkmale in narrativen Texten. Sollen die Kinder bspw. die Komplikation (einschließlich ihrer sprachlichen Markierung) als besonderes Merkmal einer Erzählung erarbeiten, ist die beliebig produzierbare Fantasieerzählung geeigneter als die von tatsächlichen Ereignissen abhängende Erlebniserzählung. Letztere kann aber immer dann genutzt werden, wenn Kinder tatsächlich etwas zu erzählen haben. Forscher:innen wie Quasthoff (2003) weisen darauf hin, dass die „Interaktionsform des privaten, bedürfnisorientierten Erzählens sich besonders gegen die nicht hintergehbare Institutionalität von Unterricht sperrt" (Quasthoff 2003: 117). Das spricht auf das bekannte Dilemma an, dass Kinder entweder erzählen sollen, aber nicht wollen (z. B. Morgenkreis), oder erzählen wollen, aber nicht dürfen, weil der Unterrichtsverlauf dies gerade nicht zulässt. Wenn Lehrkräfte hierfür sensibel sind, können sie versuchen, beides in Einklang zu bringen, indem der Morgenkreis kein Zwang ist und echte Erzählungen so oft wie möglich zugelassen werden.
- Da längst nicht alle Kinder aus sich selbst heraus zu einer kohärenten und adressatengerechten Schreibkompetenz gelangen, sollte im Unterricht nach Möglichkeit immer wieder mit altersgerechten, aber anspruchsvollen literarischen Texten gearbeitet werden, um Kohärenzbezüge offenzulegen und für Schüler:innen transparent zu machen. Indem Kinder sich mit Schreibvorbildern (z. B. bekannter Autorinnen wie Kirsten Boie oder Christine Nöstlinger oder Grimms Märchen) beschäftigen und dabei von der Lehrkraft auf die wesentlichen Punkte hingewiesen werden, können sie diese für die eigene Textproduktion nutzen lernen. Damit hilft der Unterricht, die Abstände zu den guten Schreiber:innen zu verringern, die durch außerschulische Leseerfahrungen ebenfalls Schreibvorbilder für sich zu nutzen wissen. Leseunterricht könnte so z. B. mit der Aufgabe verknüpft werden, die Komplikation in einer Geschichte und die Ausdrücke, mit denen sie eingeleitet wird, zu entdecken.

- Dass jede Unterrichtsplanung immer auch die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder beachten muss, ist eine didaktische Binsenweisheit. Dennoch fällt es im Schulalltag nicht immer leicht, dies auch umzusetzen. Häufig ist daher ein Teil der Kinder einer Klasse unter-, ein anderer Teil überfordert. Was die Lehrwerke betrifft, so wird einerseits viel vorausgesetzt, z. B. Lese-Erfahrung, Erfahrung mit Erzähltexten, Erfahrungen mit bestimmten Inhalten (nicht alle Kinder kennen deutsche Märchen) sowie ein gewisser Wortschatz und grammatische Kompetenzen. Besonders implizite Relationsbezüge werden nicht thematisiert, müssen aber verstanden werden. Andererseits erscheinen Lehrbucheinheiten teilweise auch unterfordernd, etwa wenn lediglich an einfachen, prototypischen Beispielsätzen gearbeitet wird. Bei solchen Übungen besteht die Gefahr, dass sie mechanisch abgearbeitet werden, ohne dass den Schüler:innen die Bezüge zum Textschreiben deutlich werden. Daher sollten die Gründe für derlei Übungen transparent gemacht – besser noch, die Übungen in den Kontext der Textarbeit gesetzt werden.
- Die in diesem Buch thematisierten Elemente der Textkohärenz wie Makrostrukturen (Story Grammar), Konnektoren, Anapherngebrauch und implizite Relationen müssen gerade schwächeren Schreiber:innen systematisch gezeigt und erklärt werden, und es sollte nicht dem Zufall überlassen werden, ob Kinder die Funktion und Bedeutung kohärenzstiftender Mittel kennen und anwenden bzw. verstehen. Entsprechende Übungen sollten wiederholt in die Textarbeit eingebaut und die individuellen Entwicklungen beobachtet und begleitet werden (vgl. Uhl 2017). Anstatt möglichst lange und wortreiche Texte zu verfassen, kann es für einzelne Kinder vollkommen ausreichen, die wesentlichen Strukturen so umzusetzen, dass ein kurzer, aber kohärenter Text entsteht. Sind sie mit den Grundmustern erst einmal vertraut, fällt es in der Folge umso leichter, immer längere und facettenreichere Texte zu produzieren. Auch die starken und besonders motivierten Schreiber:innen haben irgendwann mit kurzen, einfachen Geschichten begonnen und ihre Erzählkompetenz weiter ausgebaut. Nicht hilfreich sind dagegen die in Schulbüchern regelmäßig formulierten, viel zu allgemeinen Hinweise, Texte für den Leser bzw. die Leserin möglichst spannend zu gestalten (s. Noack in Teilkapitel 2.5) oder Wiederholungen zu vermeiden (vgl. Averintseva-Klisch/Bryant in Teilkapitel 3.6). Dies führt bei Schüler:innen allenfalls zum Knowing-That, aber nicht zwangsläufig auch zum Knowing-How.

Ein aktuell noch vorhandenes Problem bei dem Thema Kohärenzentwicklung ist sicherlich, dass geeignetes Material, das auf den oben beschriebenen Grundsätzen basiert, derzeit kaum vorhanden ist (Unterrichtsmodelle zur Kohärenzvermittlung finden sich vereinzelt in deutschdidaktischen Themenheften wie Praxis Deutschunterricht 6/2018 „Textverknüpfungen – Aus Wörtern werden Texte; Praxis Deutsch 151 „Sätze verbinden"; Bryant und Averintseva-Klisch stellen in Teilkapitel 3.7 Aufgaben zum Erwerb referenzieller Kohärenz vor). Unser Buch soll daher Anregungen und das nötige Wissen vermitteln, wie Textkohärenz umfassend, verständlich und nachhaltig im Unterricht

gelehrt und geübt werden kann, damit alle Schüler:innen reflektiert und auf einem hohen Niveau adressatenorientiert und kohärent schreiben und fremde Texte auf dieser Grundlage verstehen und interpretieren lernen können.

Literatur

Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009). Schreiben – Texte verfassen. In Bremerich-Vos, Albert, Granzer, Dietlinde, Behrens, Ulrike & Köller, Olaf (Hrsg.), Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret, 75–103. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Becker-Mrotzek, Michael, Böttcher, Ingrid, Dreher, Julia, Jost, Jörg, Schneider, Frank & Tetling, Klaus (2015). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022).

Feilke, Helmuth (2012). Schreibarrangements. Schreiben als Teil fachlichen Lernens. Didaktik Deutsch, 33, 27–46.

Festman, Julia, Gerth, Sabrina, Mairhofer, Maria & Reiter, Christine (2023). Texte verfassen in der Primarstufe. Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik. Münster: Waxmann.

Mandl, Heinz, Friedrich, Helmut Felix & Hron, Aemilian (1994). Psychologie des Wissenserwerbs. In Weidenmann, Bernd & Krapp, Andreas (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (3. Auflage), 143–218. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Quasthoff, Uta M. (2003). Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In Bredel, Ursula, Günther, Hartmut, Klotz, Peter, Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. 1. Teilband, 107–120. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Steinhoff, Torsten (2018). Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. Der Deutschunterricht, 70(3), 2–10.

Steinig, Wolfgang, Betzel, Dirk, Geider, Franz Josef & Herbold, Andreas (2009). Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster u. a.: Waxmann.

Uhl, Benjamin (2017). Texte schreiben und grammatisches Lernen – Wie grammatisches Wissen schreibschwachen Schülerinnen und Schülern beim Ausbilden einer schriftlichen Narrationsfähigkeit helfen kann. In Rautenberg, Iris & Helms, Stefanie (Hrsg.), Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven, 172–197. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wie entwickeln Kinder die Fähigkeit, verständliche und adressatengerechte Texte zu verfassen? Dieser Band geht dieser Frage nach und beleuchtet die Schreibentwicklung im schulischen Kontext mit besonderem Fokus auf narrativer Schriftlichkeit. Im Mittelpunkt stehen drei Formen der Kohärenz. Sie betreffen referenzielle Bezüge, inhaltliche Relationen und die übergeordnete Struktur von Texten. Damit werden zentrale Voraussetzungen für das Verfassen klar organisierter und nachvollziehbarer Erzählungen untersucht.

Die Beiträge zeigen anhand aktueller Forschung und präziser Textanalysen, wie Kinder Erzähltexte aufbauen, Figuren einführen und Zusammenhänge herstellen. Zugleich wird sichtbar, dass Lehrpläne und Bildungsstandards Anforderungen an kohärentes Schreiben oft nur unzureichend benennen und Schulbücher entsprechende Kompetenzen meist implizit vermitteln. Der Band schließt diese Lücke, indem er sprachliche und kognitive Grundlagen kindlicher Schreibentwicklung darstellt und Wege zu einer systematischen Förderung eröffnet.

Ein Schneider Verlag-Titel bei wbv Publikation

wbv

ISBN: 978-3-7639-7934-9

wbv.de