

Uta Quasthoff / Friederike Kern /
Sören Ohlhus / Juliane Stude

Diskurse und Texte von Kindern

Praktiken – Fähigkeiten –
Ressourcen: Erwerb

Pa	=ich hab ne WURST in der han	unser rek lusse hfa
		Ich war froh als ich
	<i>Pa stützt die Hände in die Hüften</i>	und ich die BUS fahr
	und eine MILCHSchnitte; =	Ich hand, p
E	=ja.	
Pa	lisa sollte raten in welche	<u>Es war einmal ein kleiner Kartoffelkäfer</u>
	=.h da hat er mir he die wu	<u>er wand untender Erde</u>
E	[((lacht))	<u>Es ist Sommer Er hat</u>
Pa	{dann hab ich LISA die milc	<u>er Get essen Das</u>
		<u>Ser Ser Ser Grosse Ka</u>
	<i>Pa deutet mit dem re Arm Richtung E</i>	<u>Sie Siet Ser Lecker Au</u>
	.hh und ICH hab mir eine ne	<u>mm Denkt er Das wir</u>
		<u>er Probirt und er pf</u>
E	<i>Pa verschränkt die Arme vor dem Körper</i>	<u>und Get. Zu Seihen</u>
	((lacht))	
Pa	na is ja=n ganz schön FRECh	
E	ja=a; (-)	
E	UND? =	
	=warste Böse,	

Die vorliegende Onlineversion entspricht der 2019 im Stauffenburg Verlag erschienenen urheberrechtlich geschützten Printversion (ISBN 978-3-95809-524-3).

Vorwort

Dieses Buch fasst die Ergebnisse aus zwei unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Studien¹ zusammen, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurden. Wir danken der DFG für die Ermöglichung unserer Forschungen, insbesondere dafür, dass die Erhebung längsschnittlicher Daten – über zwei Bewilligungen verteilt – auf diese Weise zustande kommen konnte. Der TU Dortmund danken wir für die Anschubfinanzierung, die die erfolgreiche Beantragung der DFG-Förderung unterstützt hat.

Die Autorinnen und der Autor dieses Buches waren an der Erarbeitung der Ergebnisse in beiden Studien in unterschiedlichen Rollen beteiligt. Sie haben seitdem in vielfältiger Weise zusammengearbeitet, um die theoretischen Konzeptionen zu schärfen, die methodologischen Fragen stärker zu explizieren und die Analysen der Daten voranzutreiben. In diesem langen Prozess konnten so die weiterführenden theoretischen Entwicklungen und die Analyseerfahrungen in ihren jeweiligen Feldern zusammenfließen und für eine umfassende konzeptionelle Einordnung der reichhaltigen empirischen Beobachtungen genutzt werden.

Wir legen hier einen Beitrag zur sprachwissenschaftlichen, interaktiv fundierten Erwerbsforschung vor, der auf längsschnittlichen mündlichen und schriftlichen Daten von mehr als dreißig Grundschulkindern basiert, die in ihrer Reichhaltigkeit international einmalig sind. Wir explizieren auf der Grundlage dieser Daten eine Konzeption von Erwerb, die Aneignungsprozesse konsequent in den interaktiven Praktiken von Mitgliedern von Sprach- und Kulturgemeinschaften als Beteiligte von je konkreten Kommunikationsabläufen verankert. Der gezielte Blick auf die Verschiedenheiten in diesen Erwerbsprozessen – zwischen Kindern, zwischen Gattungen, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – ermöglicht die differenzierte empirische Rekonstruktion der Ressourcen, die Kinder jeweils für ihre Aneignungsprozesse nutzen. Diese empirischen Perspektiven werden zusammengeführt zu einem erwerbsbasierten theoretischen Konzept von Diskurs- und Textkompetenz.

Auf dem langen Weg zu diesem Buch konnten wir Anregungen und Ideen von vielen Kolleginnen und Kollegen nutzen. Ein besonders hilfreicher Kontext waren hier unsere regelmäßigen (Post)Doktoranden-Kolloquien, in deren Verlauf sich manche zunächst diffusen Ideen schärfen – oder auch verwerfen – ließen. Stellvertretend seien hier Miriam Morek und Vivien Heller genannt, die unsere Überlegungen mit besonderem Engagement begleitet haben. Für die geduldige Unterstützung bei der Formatierung dieser Buchfassung bedanken wir uns herzlich bei Myriam Haddara. Ein besonderer Dank gilt den beteiligten Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen sowie den Eltern, die uns über fast vier Jahre Grundschulzeit Einblick in ihren sprachlichen Fortschritt, in ihren Unterricht und z.T. sogar in ihre Familien gewährt haben. Ohne sie gäbe es diese Studie nicht.

¹ Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation (DASS), AZ Qu 34/6-1; Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen (OLDER), AZ QU 34/7-3.

Inhaltsverzeichnis

I Ausgangslage.....	13
1. Einleitung.....	15
2. Grundlegender Forschungskontext	19
2.1 Diskursive und textuelle Praktiken und Kompetenzen	19
2.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit	23
2.2.1 Kontextualisierung	25
2.2.2 Vertextung.....	26
2.2.3 Markierung.....	27
2.3 Differenzierung von Diskursfähigkeiten: Gattungen	28
II Fragestellungen	35
3. Ziele und Fragen	37
3.1 Globale Ziele.....	37
3.2 Themen und Forschungsfragen.....	41
III Theoretischer und methodischer Ansatz	47
4. Theoretische und analytische Grundkonzeptionen	49
4.1 Situierung innerhalb verschiedener Forschungsgebiete.....	49
4.1.1 Spracherwerbsforschung	49
4.1.2 Gesprächsforschung	50
4.1.3 Schreibforschung.....	52
4.2 Grundlegende Konzepte und ihr Zusammenspiel: Praktiken, Kompetenzen, Ressourcen, Erwerb	53
5. Methodische Verfahren.....	57
5.1 Daten	57
5.1.1 Mündliche Diskurseinheiten	59
5.1.2 Schreibprodukte	62

5.1.3	Familieninteraktionen.....	63
5.1.4	Unterrichtsinteraktionen.....	64
5.1.5	Unterrichtliche Intervention	65
5.1.6	Befragung.....	66
5.1.7	Zusammenfassung der Datengrundlage	67
5.2	Analyseverfahren	68
5.2.1	GLOBE	68
5.2.2	Analysen schriftlicher Texte	71
5.2.3	Diskurseinheit, Text und Gattung in der Analyse.....	72
IV	Praktiken.....	73
6.	Praktiken	75
6.1	Interaktive Strukturierung mündlicher Diskurseinheiten.....	76
6.1.1	Fantasieerzählungen.....	77
6.1.1.1	Relevantsetzen	77
6.1.1.2	Thematisieren.....	78
6.1.1.3	Durchführen	86
6.1.1.4	Abschließen.....	94
6.1.2	Erlebniserzählungen.....	98
6.1.2.1	Relevantsetzen	98
6.1.2.2	Thematisieren.....	98
6.1.2.3	Durchführen	103
6.1.2.4	Abschließen.....	110
6.1.3	Vergleich der narrativen Gattungen und Entwicklungstrends	112
6.1.4	Anleitungen.....	114
6.1.4.1	Relevantsetzen und Thematisieren.....	116
6.1.4.2	Durchführen	121
6.1.4.3	Abschließen.....	130

6.1.4.4	Zusammenfassung: Spielanleitungen im Längsschnitt	131
6.1.5	Fazit: Unterschiede zwischen narrativen und anleitenden Praktiken	133
6.2	Strukturierung schriftlicher Texte	136
6.2.1	Schriftliche Fantasieerzählungen	140
6.2.1.1	Relevantsetzen und Thematisieren.....	140
6.2.1.2	Durchführen	147
6.2.1.3	Abschließen.....	153
6.2.2	Schriftliche Erlebniserzählungen	158
6.2.2.1	Thematisieren.....	159
6.2.2.2	Durchführen und Abschließen	163
6.2.3	Zusammenfassung: Fantasieerzählungen und Erlebniserzählungen	170
6.2.4	Schriftliche Anleitungen	172
6.3	Zusammenfassung: Gattungs- und Medialitätsunterschiede.....	185
V	Ressourcen und Erwerbsmechanismen	189
7.	Globale Kompetenz.....	191
7.1	GLOBE und Erwerb: Grundlegendes zum Kompetenzkonzept.....	191
7.1.1	JOBS: Kompetenz zur (Mit-)Arbeit an der situativen Einbettung der globalen Organisationsstruktur: Kontextualisierungskompetenz	195
7.1.2	MITTEL und ihre Sequenzialisierung: Der Aufbau globaler Kohärenz als Vertextungskompetenz.....	198
7.1.3	FORMEN und Verfahren: Die Kompetenz der sprachlichen Markierung.....	199
7.2	Gesamtarchitektur des Kompetenzmodells.....	201
7.2.1	Integration von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie von verschiedenen Gattungen in einem Modell.....	202
7.2.2	Architektur des Modells	205

7.3	Facetten des Modells globaler Kompetenz	209
7.3.1	Kontextualisierung	210
7.3.2	Vertextung.....	213
7.3.3	Markierung.....	217
8.	Erwerbsverläufe	219
8.1	Entwicklungstrends	220
8.1.1	Datenlage.....	221
8.1.1.1	Mündliche Daten.....	222
8.1.1.2	Schriftliche Daten	224
8.1.2	Kompetenzniveaus über die Erhebungswellen	225
8.1.2.1	Kontextualisierung	225
8.1.2.2	Vertextung.....	230
8.1.2.3	Markierung.....	233
8.1.3	Längsschnitte.....	236
8.1.4	Zusammenhänge der Items unterschiedlicher Kompetenzdimensionen	238
8.1.5	Zusammenfassung der Entwicklungstrends in der gesamten Stichprobe	239
8.2	Individuelle Erwerbsverläufe	240
8.2.1	Interindividuelle Varianzen im längsschnittlichen Verlauf ...	240
8.2.2	Fallbeispiele	241
8.2.2.1	Erwerbsverlauf <i>Sabine</i> : Erfolgreiche Nutzung interner Ressourcen im Mündlichen und Schriftlichen.....	241
8.2.2.2	Erwerbsverlauf <i>Eva</i> : Starke Abhängigkeit von externen Ressourcen im Mündlichen und entsprechende Einschränkungen im Schriftlichen.....	267
8.2.2.3	Erwerbsverlauf <i>Michael</i> : Auffällige mündlichkeitsspezifische interne Ressourcen	283
8.2.2.4	Erwerbsverlauf <i>Robert</i> : Mündliche Kompetenzen profitieren von der Schriftlichkeitserfahrung	294
8.2.3	Interne und externe Ressourcen im Erwerb	304

9. Interne und externe Ressourcen	305
9.1 Einbettung und Überblick	305
9.2 Interne Ressourcen	307
9.3 Externe Ressourcen	314
9.3.1 Implizite Anforderungen und Unterstützung in der Interaktion	315
9.3.2 Explizite Steuerung: Instruktion.....	317
9.4 Interne und externe Ressourcen im Erwerb	319
10. Konsequenzen für unterrichtliches Handeln	323
10.1 Schulische Aufgaben der Sprachbildung im Lichte der Heterogenität von Grundschulkindern	323
10.2 Sprach- und schreibdidaktische Verfahren des Unterrichtens in der Grundschule	327
10.2.1 Unterricht als explizite Lernanleitung.....	330
10.2.2 Unterrichtsgespräche als impliziter Erwerbskontext.....	335
11. Ertrag der Studie	345
Literaturverzeichnis	349
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	371
Anhang	373

I Ausgangslage

1. Einleitung

Die gegenwärtige Debatte um Bildungsgerechtigkeit und die Qualifizierung von Kindern und jungen Menschen zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe hebt in besonderer Weise auf die Rolle sprachlicher Fähigkeiten bei Schulerfolg und beruflicher Handlungsfähigkeit ab (Redder et al. 2011; Schneider et al. 2013). Sprachliche Fähigkeiten, besonders sog. bildungssprachliche Kompetenzen (Morek / Heller 2012), werden dabei im Kontext der Bildungsforschung als Schlüsselkompetenzen angesehen, die in allen Domänen des Lernens und Handelns eine unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen darstellen (Quasthoff / Heller 2014).

Allerdings ist der Sprachbegriff in pädagogisch eingebetteten Diskussionen oft verkürzt auf die normgerechte Beherrschung morphosyntaktischer (Berendes et al. 2015) und lexikalischer Repertoires im Zusammenhang mit Lesekompetenz (Hartmann / El-Khechen 2013). Dies ist z.T. dadurch motiviert, dass die Rolle der Sprachbeherrschung beim Schul- und Bildungserfolg durch die häufig schlechteren Schulleistungen von Kindern mit Einwanderungshintergrund (vgl. die Ergebnisse der Bildungsvergleichsstudien PISA, IGLU, TIMMS etc., zsf. Stanat / Edele 2015) verstärkt in den Blick geriet. Z.T. allerdings ist diese Verkürzung auch durch vorherrschende linguistische Theorien zu einem rein strukturellen Sprachkonzept bedingt (Quasthoff / Wild 2014), das entsprechend auch die linguistische und entwicklungspsychologische Erwerbsforschung prägt.

Die vorliegende Studie legt demgegenüber einen verwendungs- (Pfänder / Behrens 2016) und funktionsbasierten Sprachbegriff zugrunde und wendet sich dabei insbesondere den text- und diskursorientierten Praktiken von Kindern und Erwachsenen im Umgang miteinander zu, die als Erwerbskontexte fungieren. Um den Erwerb dieser im situierten Vollzug genutzten Kompetenzen nachzeichnen zu können, bedarf es allerdings eines methodisch aufwendigen Verfahrens, mit Hilfe dessen aus interaktiv konstituierten, jeweils kontextualisierten *Praktiken* auf kindliche *Fähigkeiten* geschlossen werden kann. Die längsschnittliche Begleitung einer relativ großen Anzahl von Kindern im Grundschulalter in ihrer Verschiedenheit öffnet uns empirisch ein Fenster in Erwerbsvorgänge und -ressourcen in ihren Gleichförmigkeiten und Unterschieden. Die funktionsbasierte Rekonstruktion anhand von kommunikativ zu bewältigenden Aufgaben – ‚Jobs‘ – mit Hilfe von Analysezugängen, die medialitäts- und gattungsübergreifend vergleichbar sind, liefert uns das methodische Operationsbesteck zur Offenlegung der verdeckten diskursiven / textuellen Ressourcen und Kompetenzen. Die integrierte Betrachtung mündlicher und später schriftlicher Praktiken liefert uns dabei besonders linguistisch und sprachdidaktisch relevante Hinweise darauf, wie Kinder sich produktive Text- und Diskursfähigkeiten unter den jeweiligen medialen und kontextuellen Bedingungen aneignen.

Vor dem Hintergrund des bildungswissenschaftlichen Interesses an Sprache bringen allerdings die letzten Jahre eine stärkere und institutionalisierte interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der Linguistik und Sprachdidaktik auf der einen und der em-

pirischen Bildungsforschung auf der anderen Seite (vgl. z.B. die Forschungsförderprogramme FISS, BISS sowie die Gründung des Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache). Eine der nachhaltigsten Errungenschaften dieser Zusammenarbeit ist eben die Explikation der sprachlichen *Basisqualifikationen* von linguistischer Seite (Ehlich 2005), die grundlegend für die weitere interdisziplinäre Forschung im Bereich der Sprachdiagnostik und Sprachförderung wurde (Redder et al. 2011; Schneider et al. 2012). Wie erwähnt wurde unter pädagogisch-psychologischen Fragestellungen eher die rezeptive Textfähigkeit in Form der Lesekompetenz als einer speziellen Ausprägung schriftsprachlicher Kompetenz zentral gesetzt (z.B. Schneider et al. 2012: 107f.). In geringerem Maße fand auch die Rechtschreibkompetenz (Blatt et al. 2016) Eingang in größere, z.T. internationale Vergleichsstudien. Die große Bandbreite sprachlich-diskursiver Basisqualifikationen aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht (Ehlich 2005), die größtenteils nur schwer mit Hilfe quantitativer Methoden zu erfassen sind, wurde jedoch in derartigen Studien lange weitgehend ausgeblendet, obwohl sie in Richtlinien und Bildungsstandards (vgl. Beschlüsse der KMK 2004) durchaus als relevant erkannt wird. Hierzu gehören systematisch Kompetenzen auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen der Sprachverwendung (vom Laut bis eben zum Diskurs / Text) im Mündlichen und Schriftlichen und gleichzeitig die Fähigkeiten zum situationsangemessenen sprachlichen Handeln auf allen Komplexitätsebenen.

Die allmähliche Ausweitung des Konzepts sprachlicher Teilkompetenzen heißt jedoch nicht, dass alle Dimensionen sprachlicher Fähigkeiten nun in gleicher Weise in ihrer Schulrelevanz interdisziplinär erforscht würden. Die in der Ehlich'schen Expertise beklagte Aussparung insbesondere der beiden pragmatischen und der diskursiven Basisqualifikationen im Bereich von Sprachdiagnostik und -förderung (Ehlich 2007: 16) wurde auch in den letzten Jahren verstärkter Aktivitäten im sprachlichen Bereich nicht überwunden (Schneider et al. 2012).

Der Blick auf die linguistische und sprachpsychologische Erwerbsforschung ergibt unter dieser Perspektive ein ähnliches Bild. Bis in die späten 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts war Spracherwerbsforschung fast gleichbedeutend mit Forschungen zu phonologischen, lexikalischen und morphosyntaktischen Erwerbsprozessen des (ein- oder mehrsprachigen) Vorschulkindes (Quasthoff 2003). Hier wurde – neben den Fähigkeiten auf satzübergreifender Ebene und den pragmatischen Kompetenzen – auch der Erwerb literaler Kompetenzen eher ausgespart. Erst im Zuge der Entstehung einer linguistisch orientierten Schriftlichkeitsforschung in den 90er Jahren rückte der Gedanke ins Blickfeld, dass basaler Schriftspracherwerb, der Erwerb von Textproduktionsfähigkeit sowie der Lesekompetenz auch als Phänomene des Spracherwerbs und nicht ausschließlich unter der Perspektive der pädagogischen Vermittlung betrachtet werden können (Becker-Mrotzek 1997a; Becker 2011b; Behrens 2017).

Anfängliche Versuche, empirische Argumente für eine nativistische, kognitivistische oder interaktionistische *globale Spracherwerbstheorie* – und damit gegen die jeweils anderen – stark zu machen, wurden inzwischen durch differenziertere Untersuchungen abgelöst, die sich um die Rekonstruktion des Zusammenspiels verschiedener Erwerbsressourcen in konkreten Erwerbsfeldern bemühen (zsf. Quasthoff 2015a).

Diese Fokussierung auf die vielfältigen Ressourcen eines Kindes – in den breiten Feldern zwischen angeborener sprachlicher Ausstattung und kognitiven Fähigkeiten, zwischen Vorwissen und sprachlichen Erfahrungen – stellt jedoch eine noch nicht hinreichend ausgearbeitete Verbindung zwischen linguistischen und pädagogischen Zugängen zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten dar. Aus pädagogischer Sicht können die Ressourcen in Überwindung einer defizitorientierten Haltung unterschiedlich erfolgreiche Erwerbsprozesse erklären. V.a. kann an deren Förderung pädagogisch angesetzt werden. So sind es die *externen* Ressourcen der Instruktion (s.u. 9.3) und der Lernumgebung im Unterricht (Morek / Heller 2016), die wir in Form der Bereitstellung entsprechender Erwerbsbedingungen pädagogisch beeinflussen können.

Aus der Sicht der Spracherwerbtheorie sind es die Ressourcen und die Mechanismen des Erwerbs (im Unterschied zu den Abfolgen), die die relevanten erwerbstheoretischen Fragen adressieren. Zu diesen Fragen gehören, auf welche Weise genau ein Kind mit welchen Ressourcen im entsprechenden Zeitraum welche Fähigkeiten erwirbt, warum es sein jeweiliges Kompetenzniveau überwindet (Miller / Weissenborn 1991) und ein neues erreicht – obwohl dies manchmal mit mehr „Fehlern“ oder einer aufwändigeren Sprachpraxis erkaufte wird (Karmiloff-Smith 1992; Quasthoff 1984) – oder wie die Erwerbsprozesse sich im Vergleich zwischen Kindern und Kompetenzfacetten zueinander verhalten. Aus der Sicht des Interesses an den Spracherwerbsmechanismen zeigen unsere Studien bspw., auf welche Weise das dialogische *Discourse Acquisition Support System* (DASS, Hausendorf / Quasthoff 1996) der Erwachsenen-Kind-Interaktionsmuster in unterschiedlichen Diskursaktivitäten funktioniert und wie dieses Unterstützungssystem aus mündlichen Gesprächen in der schriftlichen Produktion ersetzt wird. Die Frage, ob und ggf. in welcher Weise der frühe Aufbau schriftlicher Textproduktionsfähigkeiten auf die Ressource des mündlich bereits vorhandenen intuitiven strukturellen Wissens und der Vollzugserfahrungen zurückgreift bzw. eher durch instruktive Unterstützungen gesteuert wird, war eine der leitenden Fragen bei der empirischen Anlage der längsschnittlichen Teilstudien zum mündlichen Diskurs- und schriftlichen Texterwerb.

Der Blick auf die Verschiedenheiten statt der Unterstellung eines interindividuell mehr oder weniger gleichförmigen Prozesses, die die Entwicklungsforschung lange geprägt hat, ist bei all diesen Fragen zentral: Ihre empirische Bearbeitung trägt entscheidend zum weiteren Verstehen von Spracherwerb zwischen Anlagen und Umgebung – *nature and nurture* – bei, insofern sie hinter den Gleichförmigkeiten die konstitutiven Unterschiedlichkeiten entdeckt.

Die eingangs erwähnte sprach- und erwerbstheoretische Grundüberzeugung, dass Kompetenz und Kompetenzerwerb im Vollzug von kontextualisierten kommunikativen Praktiken und damit zu erheblichen Anteilen in impliziter interaktiver Unterstützung durch die Erwachsenen / Kompetenteren fundiert ist (Lee et al. 2009; Quasthoff et al. 2011), erfordert also grundlegend die Rekonstruktion dieser Praktiken (s.u. 6.) in Mündlichkeit und Schriftlichkeit und in ihrem Bezug auf das in der Sprachgemeinschaft geteilte (Gattungs-)Wissen (s.u. 2.3). Erst dann können die Kompetenzkonzepte daraus entwickelt werden (s.u. 7.).

Die Explikation der internen (s.u. 9.2) und externen (s.u. 9.3) Ressourcen ihres Erwerbs wiederum erfordert ebenfalls den Rückgriff auf diese Praktiken als beobachtbare Grundlage interaktiver Erwerbsmechanismen *in situ*, wobei sprach- und diskursstrukturelle Fähigkeiten in diesem Zugriff als die Verfügbarkeit von Repertoires, also als spezielle interne Ressourcen, betrachtet werden.

Unsere Studie ist in dieser hier nur grob zu skizzierenden theoretischen und interdisziplinären Schnittmenge zwischen Praktiken, Ressourcen und Fähigkeiten unter der Perspektive des Erwerbs situiert: Aus der klaren Verankerung in linguistischer Theoriebildung und Analyseerfahrung im Rahmen der Interaktionalen Diskursanalyse (Morek et al. 2017; Quasthoff et al. 2017) werden Erwerbsprozesse im Grundschulalter ausgeleuchtet, die hochgradig relevant für den Schulerfolg in allen Fächern sind. Sie verbinden die bisher in Forschung und Praxis vernachlässigten pragmatischen und diskursiven Fähigkeiten mit literalen Qualifikationen (Ehlich 2005; Redder et al. 2011), um am Beispiel des Erzählens und Anleitens die in diesem Alterszeitraum typischen Erwerbsprozesse unter Ressourcengesichtspunkten aufeinander bezogen nachzeichnen zu können. Zentrales Ziel ist es dabei, ein theoretisches Modell von globaler Kompetenz zu entwickeln und zu substantiieren. Entsprechend muss untersucht werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen den mündlichen und schriftlichen Produktionsbedingungen sowie den verschiedenen diskursiven Gattungen bzw. Textgattungen im Vollzug der Praktiken und im Erwerb durch einzelne Kinder gibt. Erst dieser Vergleich lässt Differenzierungen von Kompetenzfacetten und Ressourcen zu, die verborgen bleiben, wenn nur *eine* Gattung oder Medialität betrachtet wird (Becker 2005, 2013; Quasthoff / Ohlhus 2017; Stude 2016; zum Schriftlichen: Quasthoff / Domenech 2016). Insofern werden in unseren Daten einerseits die beiden medialen Bedingungen, andererseits unterschiedliche Gattungen von Diskurseinheiten und Texten einander gegenübergestellt (Fantasie- und Erlebniserzählung, Spielanleitung).

Im Folgenden markieren wir genauer die Anschlussstellen zu vorhandenen Forschungen, indem wir relevante Konzepte zu Diskurs- und Schreibpraktiken, -kompetenzen und ihrer Entwicklung (s.u. 2.1), zur Mündlichkeit und Schriftlichkeit (s.u. 2.2) sowie zum Gattungsbezug mündlicher und schriftlicher Praktiken (s.u. 2.3) diskutieren. Wir beschränken uns dabei jeweils auf empirische Befunde und theoretische Konzepte, die unmittelbaren Bezug zu unserer Studie aufweisen.

2. Grundlegender Forschungskontext

2.1 Diskursive und textuelle Praktiken und Kompetenzen

Im Zusammenhang mit der Frage der vorliegenden Studie, wie Kinder sich Diskurs- und Textfähigkeiten in der Produktion aneignen, ist zu klären, um welche konversationellen Aktivitäten es uns dabei genau geht und welche Konzepte von Diskurs sowie entsprechend von Diskurs- und Textkompetenz demnach Ausgangspunkt unserer längsschnittlichen Untersuchung waren.

Die Termini ‚Diskurs-‘ bzw. ‚Textkompetenz‘ zielen wesentlich auf die Fähigkeit zum Aufbau und zur Platzierung komplexer inhaltlicher, kommunikativer und sprachlicher Zusammenhänge im Rahmen des (gemeinsamen) sprachlichen Handelns im Mündlichen bzw. im Schriftlichen. Notwendig ist hierfür das Erkennen, wann welche globalen – also satz- und äußerungsübergreifenden Strukturen – passend sind und wie diese entsprechend erkennbar gemacht werden. Ein Kind muss also bspw. im Gespräch erkennen können, wann es die Chance hat, ein Erlebnis zu erzählen, wann eine Erzählung nicht ohne Begründung verweigert werden darf („Hast Du auch schon mal so was erlebt?“) und wie die zu produzierende Einheit des Kindes klar als Erzählung verstanden werden kann. Die Fähigkeit also, „mit globalen sequenziellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können“ (Quasthoff 2009: 88) – also *globale Zugzwänge* bedienen zu können –, macht den Kern unseres Verständnisses von Diskurskompetenz aus.

Mit dem Anliegen, Basisqualifikationen sprachlicher Kompetenzen „aufzufächern“, bestimmt Ehlich (2005: 24) die diskursive Qualifikation als jene Teilkompetenz, die „fundamentale Strukturen der sprachlichen Kooperation“ umfasst, „ohne die Kommunikation als (zumindest) dyadische Interaktion nicht gelingen kann“. Das ERZÄHLEN gilt häufig als „zentrale Form der Verkettung von Sprechhandlungen“ (Guckelsberger / Reich 2008: 84). Ebenso „unabdingbar interaktional“ (Ehlich 2007: 19), d.h. unter hoher Beteiligung von Zuhörenden hergestellt (Quasthoff / Katz-Bernstein 2007), sind verwandte Diskursaktivitäten wie ERKLÄREN (Morek 2012), ARGUMENTIEREN (Grundler 2011; Heller 2012) und BESCHREIBEN (Klotz 2013) etc.

Wie lässt sich nun aber dieses gemeinsame Handeln der Interaktionspartner/innen genauer beschreiben? Grundlegend ist die folgende Unterscheidung: Gespräche beinhalten sowohl kleinere, *lokal* organisierte, d.h. auf jeweils nur einen einzelnen Gesprächszug bezogene Aktivitäten, z.B. sog. Paarsequenzen (z.B. Frage-Antwort-Sequenzen, Gruß / Gegengruß etc.). Daneben gibt es auch größere, *global* organisierte Aktivitäten (vgl. Morek / Heller 2016). Den global organisierten und von Luckmann (1986) als kommunikative Großformen des Sprachhandelns bezeichneten Aktivitäten ist aus der Sicht der Interaktionalen Diskursanalyse gemeinsam, dass sie gesprächsstrukturell an die Realisierung sog. Diskurseinheiten (Wald 1978; Quasthoff 1980; Quasthoff et al. 2017) bzw. in Anlehnung an Sacks (1995) ‚Äußerungspakete‘ (*big packages*, vgl. auch Morek et al. 2017) gekoppelt sind, die ihrerseits wiederum mit

bestimmten Gattungen korrespondieren (Quasthoff et al. 2017). Typische Diskurseinheiten sind demnach: Narrationen, Witze, Erklärungen, Argumente, Wegbeschreibungen, Einladungen etc. Es geht also nicht nur um eine „Verkettung von Sprechhandlungen“ (s.o.), sondern um die kontextuelle Einbettung und interaktive Herstellung einer besonders zu organisierenden Großform in der Kommunikation, die ihr spezielles Format aus der Zugehörigkeit zu einer entsprechenden Gattung (s.u. 2.3) ableitet. Unsere Redeweise von den ‚Praktiken‘ verweist auf diese Gattungsorientierung globaler Aktivitäten (Hanks 1987; Quasthoff et al. 2017).

Mit dem Ausdruck ‚Diskurseinheit‘ fokussieren wir speziell auf ihren Charakter als besondere Einheiten, die im Verlauf eines Gesprächs vorbereitet, durchgeführt und weiterführend bearbeitet werden – und zwar nicht primär für die Analysierenden, sondern für die Interaktanten im Gespräch selbst.¹ Wir benutzen den Begriff ‚Diskurseinheit‘ für die Gesamtheit einer kontextualisierten globalen Sequenz.² Es lassen sich drei wesentliche Eigenschaften von Diskurseinheiten bestimmen (ausführlicher vgl. Wald 1978):

1. Im Gespräch setzen sich Diskurseinheiten als *abgrenzbare Einheiten* deutlich vom sie umgebenden *turn-by-turn-talk* ab und konstituieren damit für das Äußerungspaket eine spezielle Variante des Sprecherwechsels (Wald 1978). Gemeint ist, dass das dialogische Wechselspiel von satzförmiger Rede und Gegenrede (Sacks et al. 1974) vorübergehend unterbrochen wird zugunsten einer umfangreicheren sprachlichen Einheit innerhalb des Diskurses, für die es i.Allg. eine/n primäre/n Sprecher/in gibt. Sprecher/innen kündigen eine solche Einheit in aller Regel im Diskursverlauf an, mehr noch: im Zuge ihres gemeinsamen Handelns bleibt ihnen gar keine andere Wahl, da die mit der Durchführung einer Diskurseinheit verbundene besondere Rederechtverteilung zunächst von allen Beteiligten ratifiziert werden muss. Dasselbe gilt für die Rückführung in den *turn-by-turn-talk*. Auch hier wieder nehmen Sprecher/innen eine Form der Überleitung vor, mit der sie sowohl den Abschluss der Diskurseinheit als auch die Rückkehr zum übergeordneten Gesprächskontext und damit auch der üblichen Sprecherwechselverteilung kenntlich machen. Dieser Organisationsaufwand wird nötig, weil *Äußerungspakete* mehr als nur eine Äußerung umfassen, es sich also um eine Art von „Geordnetheit“ im konversationsanalytischen Sinne handelt, die „über die Grenzen isolierter Sätze“ (Siebold 2008: 60) hinausgeht und die als solche von den Beteiligten durch bestimmte Kontextualisierungsleistungen auch sequenziell erwartbar gemacht wird. *Diskurskompetenz* heißt in diesem

¹ In Abschnitt 5.2.1 gehen wir ausführlicher auf die gesprächsstrukturellen Besonderheiten von Diskurseinheiten ein.

² Der Ausdruck ‚Äußerungspaket‘ ist reserviert für den strukturellen Kern, der die Jobs THEMATISIEREN, DURCHFÜHREN und ABSCHLIESSEN umfasst. Aufgrund der Einheitlichkeit, insbesondere des Äußerungspakets als satzübergreifendem Kern der Diskurseinheit, sind sie mit schriftlichen Texten strukturell vergleichbar.

Verständnis, dass globale Erwartungen, also solche ‚Zugzwänge‘ im Gespräch, die auf die Realisierung eines längeren Gesprächsbeitrags abzielen, erkannt und in Form entsprechend global organisierter Diskurseinheiten bedient werden. Im Erwerb bspw. zeigt sich, dass Kinder zunächst lediglich lokale Erwartbarkeiten umsetzen können und erst mit Beginn der Schulzeit zunehmend rein lokal organisierte Aktivitäten überwinden und beginnen, global strukturierte, äußerungsübergreifende sprachliche Einheiten zu produzieren (Quasthoff 2009: 87). Erst im Jugendalter gelingt ihnen dies vollständig und selbständig.

2. Ebenso zeichnen sich Diskurseinheiten durch einen für die jeweilige Gattung (vgl. s.u. 2.3) *typischen internen und sequenziell festgelegten strukturellen Aufbau* aus. Beim Sprechen bedienen wir uns dieser durch sprachliche Sozialisationsprozesse verinnerlichten Muster. Äußerungspakete orientieren sich im Sinne der ‚Binnenstruktur von Gattungen‘ (Luckmann 1989; s.u. 2.3) bzw. von ‚Handlungsmustern‘ (Ehlich / Rehbein 1979; Becker-Mrotzek 2009) an den Standardlösungen für wiederkehrende kommunikative Bedürfnisse und Probleme im Rahmen des ‚kommunikativen Haushalts‘ einer Sprachgemeinschaft (Günthner 1995). D.h., beim gemeinsamen Aufbau von Diskurseinheiten müssen Sprechende und Zuhörende nicht jedes Mal wieder von Grund auf verbal (‚lokal‘) planen, welche Darstellungs- und Strukturierungsverfahren sie zur Erzeugung eines kohärenten Zusammenhangs im nächsten Schritt anwenden. Vielmehr greifen sie habitualisiert auf verfestigte, eingespielte Formate mündlicher Kommunikation zurück, welche zugleich einen entlastenden Orientierungsrahmen für das Gelingen des Diskurses – nicht zuletzt aufgrund ihres Wiedererkennungswertes für die Zuhörer/innen – bereitstellen. Mindestens im Mündlichen sind dies weitgehend unbewusste Prozesse (Kotthoff 2006) und den Beteiligten im Alltagshandeln nicht zugängliche ‚Methoden‘ (Garfinkel 1967). Am Beispiel der in unserer Untersuchung berücksichtigten Diskursaktivitäten Erzählen und Anleiten soll dieses Bestimmungsmerkmal des typischen internen und sequenziell festgelegten Strukturaufbaus an dieser Stelle kurz erläutert werden (ausführlicher vgl. s.u. 6.). Charakteristisch für die regelhaft beschreibbare Strukturierung von *Erzählungen* ist die Episodenstruktur sowie die zeitlich-lineare und um einen Planbruch herum organisierte Realisierung (Quasthoff 1980). Terminologisch meint ‚Planbruch‘, dass eine Gegensatzrelation zwischen einem *normal course of events* und einem unerwarteten Ereignis ausgedrückt wird, worin zugleich die *Erzählwürdigkeit* der Geschichte begründet liegt (ebd.). Der Planbruch bildet somit das strukturelle Zentrum narrativer Diskurseinheiten. Becker (2009: 64) bspw. definiert Erzählen vor diesem Hintergrund als spezifisch strukturierten abgegrenzten Teil des Diskurses mit mindestens einem Element der Diskontinuität oder Ungewöhnlichkeit. Für die Vollform westlich geprägter Erlebniserzählungen gelten darüber hinaus oft die Komponenten *Abstract, Orientierung, Komplikation, Evaluation, Auflösung* und *Coda* als gattungskonstitutiv

(Labov / Waletzky 1973; Labov 2013). Wobei einzuräumen ist, dass hieran gemessene „vollständige“ Erzählungen im sprachlichen Alltag aufgrund ihrer jeweiligen Kontextualisierung nur selten anzutreffen sind (Quasthoff 1980; Ohlhus 2014; Becker / Stude 2017). Beim Anleiten (z.B. Bedienungsanleitungen, Spielanleitungen etc.) hingegen geht es um die Vermittlung von Handlungswissen bzw. praktischen Fähigkeiten mit dem Ziel, dass die instruierte Person – unmittelbar oder zukünftig – zur Durchführung der entsprechenden praktischen Handlungen in der Lage ist (Becker-Mrotzek 1997a; Morek 2012). Auch hierbei lässt sich ein strukturelles Zentrum ausmachen – bei Spielanleitungen etwa kommt der Realisierung des Spielgedankens diese Funktion zu. Die entsprechende *Diskurskompetenz* des internen Aufbaus von Diskurseinheiten greift also wesentlich auf Gattungswissen zurück.

3. Ein letztes Bestimmungsstück von Diskurseinheiten berücksichtigt die Ebene der sprachlich-formalen Ausgestaltung. Damit Diskurseinheiten überhaupt einen größeren inhaltlichen und kommunikativen Zusammenhang konstituieren können, bedarf es entsprechender Markierungen in Form sprachlicher, im Mündlichen auch prosodischer und gestischer Verfahrensweisen, die auf ein verfügbares Formenrepertoire zurückgreifen (Heller / Morek 2015). Diese ermöglichen, die strukturellen und funktionalen Eigenschaften der Diskurseinheit hervorzuheben. Erst hierdurch ist zu erkennen, „a) welcher Typ von Diskurseinheit realisiert wird und b) welche Art von Verknüpfung die globale Einheit beinhaltet“ (ebd.: 5). Die Beschreibung der sprachlich-formalen Darstellungsweisen lässt sich demnach sinnvoll nur jeweils gattungsspezifisch vornehmen. Beim Erzählen bspw. handelt es sich um einen *reinszenierenden* Darstellungstyp, d.h. in der Darstellung einer Folge von Handlungen und Ereignissen spielt nicht nur die temporale Verkettung eine zentrale Rolle, sondern auch, dass das Geschilderte eine emotionale Qualifizierung erhält, die in der Art des Planbruchs bzw. der Ungewöhnlichkeit zum Ausdruck kommt. Charakteristische Gestaltungsmittel zur Markierung des Planbruchs sind etwa die Verwendung des *szenischen Präsens*, *evaluativer Mittel* oder *direkter Rede*. Unter der Kompetenzperspektive lässt sich diese Beschreibungsebene der Formen fassen als Verfügbarkeit und Fähigkeit zum funktionalen Einsatz von gattungstypischen Formenrepertoires.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich drei zentrale kommunikative Aufgabenfelder, die es bei der interaktiven Anbringung von Diskurseinheiten im Gespräch gattungsübergreifend, aber mit jeweils gattungstypischen Mitteln, zu erfüllen gilt. Die hierfür notwendigen Fähigkeiten lassen sich wie nachfolgend dargelegt zugleich auch als Teildimensionen von Diskurskompetenz explizieren (vgl. auch Quasthoff 2006, 2009; Ohlhus / Stude 2009; Morek / Heller 2015; s.u. 7.).

Aufgabenfeld der Kontextualisierung

Im Gespräch gilt es zunächst, die oben beschriebenen sequenziellen Erwartbarkeiten in Form von lokalen und globalen Zugzwängen zu erkennen und mit entsprechenden Gesprächsbeiträgen zu bedienen. Die entsprechenden globalen Einheiten sind dabei angemessen in den sie umgebenden Kontext einzupassen. Ebenso sollten sie selbst wiederum kontextuelle Anschlussmöglichkeiten für Folgegesprächsbeiträge herstellen. Im Schriftlichen gilt es, den Text an Aufgabenstellung und Adressaten anzupassen.

Aufgabenfeld der Vertextung

Damit im Rahmen einer globalen, äußerungsübergreifenden Einheit ein kohärenter Zusammenhang hergestellt werden kann, ist es zudem Aufgabe, die Einzelelemente unter Anwendung sequenzieller und sprachlicher Muster miteinander zu verknüpfen. Zum Tragen kommen hierbei gattungsspezifische Strukturierungsmuster im Mündlichen und Schriftlichen.

Aufgabenfeld der Markierung

Damit für alle Beteiligten der spezielle Charakter der jeweiligen Diskurseinheit und ihre Strukturierung erkennbar werden, bedarf es entsprechender gattungsspezifischer sprachlicher oder prosodischer Signale. Sie erleichtern es im Mündlichen, „den dargestellten globalen Zusammenhang unter den Bedingungen der Flüchtigkeit der Kommunikation nachzuvollziehen“ (Heller / Morek 2015: 5). Auch im Schriftlichen muss die jeweilige Gattung durch visuelle und sprachliche Merkmale indiziert werden, bspw. durch Setzung von Diskursmarkern (Quasthoff / Domenech 2016).

Die in diesem Unterkapitel vorgenommene erste Skizzierung von Diskurskompetenz zeigt auch, dass sowohl medialitäts- und gattungsübergreifende als auch medialitäts- und gattungsspezifische Komponenten ineinandergreifen. Um dieses Zusammenspiel in unserer Untersuchung zum Diskurs- und Textkompetenzerwerb ausreichend berücksichtigen zu können, fokussieren wir im nächsten Abschnitt auf die mündlichen und schriftlichen Produktionsbedingungen (s.u. 2.2), bevor wir darauf eingehen, welche Gattungskonzeptionen für unsere Theoriebildung leitend waren (s.u. 2.3).

2.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die hier vorgelegten Analysen mündlicher und schriftlicher Sprachentwicklung konzentrieren sich – wie in den vorherigen Abschnitten dargelegt – auf den Aspekt der globalen Strukturierung von Diskurs- bzw. Texteinheiten, also satzübergreifenden bzw. äußerungsübergreifenden sprachlichen Einheiten jeweils im kontextuellen Vollzug. Bei der Untersuchung des Erwerbs entsprechender Kompetenzen sowie der ihn tragenden Mechanismen geht es uns i.S. eines funktional basierten Kompetenzbegriffs (s.o. 2.1 und s.u. 7.) um die Bewältigung interaktiver und kommunikativer, jeweils kontextuell situierter Anforderungen durch das Kind, also um die Frage ob, wann und wie im

untersuchten Entwicklungszeitraum zwischen der Einschulung und dem vierten Schuljahr diese Aufgaben jeweils angegangen und bewältigt werden. Die Rekonstruktion der dialogischen und z.T. auch instruktiven Unterstützungen, die die kindlichen Sprecher/innen und Schreiber/innen bei ihrer Bewältigung erhalten bzw. nutzen, ist notwendiger Teil eines ressourcenorientierten Zugangs zu Erwerbsprozessen. Mit der Frage, wie diese Aufgaben innerhalb von Interaktionen oder Schreibprozessen gelöst werden, d.h. auf welche sprachlichen und diskursstrukturellen Mittel Kinder jeweils zurückgreifen, liegt – jenseits der klassischen Entwicklungsforschung – ein Fokus auf den *Unterschieden*, und zwar sowohl zwischen Anforderungen als auch zwischen Kindern.

Während die Differenzierung unterschiedlicher kommunikativer Gattungen und Textmuster in der Forschung zum Diskurserwerb erst in jüngerer Zeit das Interesse der Forschung geweckt hat (s.o. 1.), verhält es sich bzgl. des Vergleichs der Forschungsfelder (mündlicher) Diskurserwerb einerseits und Schreibentwicklung andererseits gerade umgekehrt: Hier gehen die Bemühungen traditionell in unterschiedlichen Forschungstraditionen von einer getrennten Modellierung mündlicher Erwerbs- und schriftlicher (instruktionsbasierter) Lernprozesse aus – eine gemeinsame Betrachtung ist eher die Ausnahme (s.o. 1. und Quasthoff / Domenech 2016).

Hinsichtlich der medialen Anforderungen ist zunächst festzustellen, dass die im Abschnitt zur Diskurs- und Textkompetenz genannten kommunikativen Aufgabenbereiche der ‚Kontextualisierung‘, ‚Vertextung‘ und ‚Markierung‘ (s.o. 2.1 und s.u. 7.) grundsätzlich für die mündliche Diskursproduktion ebenso wie für das Schreiben von Texten gelten. Sie bilden daher einen geeigneten Ausgangspunkt für einen Vergleich dieser beiden Modalitäten der Sprachverwendung. Freilich stellen sich dabei die drei Aufgaben in Abhängigkeit von den medialen Bedingungen in je unterschiedlicher Weise und führen entsprechend zu einer Ausdifferenzierung der Mittel, mit denen sie bearbeitet und gelöst werden.

So bildet die *Kontextualisierung* in der mündlichen Interaktion einen ganz offensichtlichen Teil der Herstellung und situativen Einpassung einer Diskurseinheit in ein laufendes Gespräch, orientiert an den Erwartungen und unter Mitwirkung der Gesprächspartner/innen (Hausendorf / Quasthoff 1996). Schriftliche Texte treten uns dagegen typischerweise als in sich geschlossene Einheiten entgegen, die aus dem Kontext ihrer Entstehung herausgelöst und nun – vermittelt durch einen materiellen Träger – in jede beliebige Rezeptionssituation eingefügt werden können. Eine erfolgreiche Kontextualisierung erfordert insbesondere von der Autorin / dem Autor des Textes deshalb eine gedankliche Verbindung der Produktionssituation mit möglichen Situationen der Rezeption, das heißt eine Überbrückung der von Ehlich (1984) sog. zerdehnten Sprechsituation.

Im Bereich der kommunikativen Aufgabe der *Vertextung* ist der auffälligste Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion wohl der, dass die mündliche Produktion von Diskurseinheiten gewöhnlich in einer Gesprächssituation mit mindestens zwei Beteiligten geschieht und die gesamte Realisierung der Einheit grundlegend interaktiv konstituiert – also grundsätzlich zwischen den Beteiligten konstruiert – ist (Quasthoff 1980; Gülich 2007).

Hinzu kommt die zeitliche und sequenzielle Organisation mündlicher Diskursproduktionsprozesse und die damit verbundene Flüchtigkeit mündlichen Sprechens. Die schriftliche Vertextung ist dagegen durch die Entkoppelung von Produktion und Rezeption in der zerdehnten Sprechsituation sowie durch die Benutzung eines visuellen und dauerhaften Mediums einerseits vom Zeitdruck mündlicher Diskursproduktion entlastet. Andererseits erschwert die Abwesenheit eines Gegenübers die Aufgabe des Rezipientenzuschnitts in der Vertextung.

Mögliche Bearbeitungen der bis hierhin genannten Unterschiede in den Dimensionen der Kontextualisierung und Vertextung finden sich nicht zuletzt ausgeprägt im Bereich der *Markierung*, also der für Zuhörer/innen bzw. Leser/innen hör- oder sichtbaren, weitgehend sprachlichen Oberflächenerscheinung des Gesagten / Geschriebenen. So lassen sich die Ungewissheit der Kontextualisierung sowie die fehlende situative Rückkopplung an eine/n Zuhörer/in im Mündlichen möglicherweise durch spezifische sprachliche Formen der Lesersteuerung im Schriftlichen kompensieren. Der Aufgabenbereich der Markierung ist deshalb derjenige Bereich in der Ausdifferenzierung mündlicher und schriftlicher Kompetenzen, in dem es vorrangig um die von Koch und Oesterreicher (1985) sog. *konzeptionelle* Dimension der Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Sprache geht, während die Kontextualisierung und z.T. auch die Vertextung sich an die *medialen* Bedingungen der Produktion und Rezeption anzupassen haben (Quasthoff 2016).

Die hier skizzierten Unterschiede in den Aufgabenbereichen, die sich in der mündlichen und schriftlichen globalen Produktion stellen, betreffen dabei aber nicht nur die Realisierungsbedingungen in einem durch die jeweilige Medialität gesetzten Rahmen. Angesichts ihres kontextuell fundierten Spracherwerbskonzepts ist darüber hinaus für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse, dass sie selbst auch als konstitutive Erwerbsbedingungen für die jeweiligen Kompetenzen angesehen werden müssen. Also als besondere Bedingungen, die zur Ausdifferenzierung von Text- und Diskursfähigkeiten in der Praxis der Sprachverwendung führen. Das genaue Verhältnis und Wechselspiel mündlicher und schriftlicher Kompetenzen ist in der Forschung allerdings bislang nur in Ansätzen rekonstruiert worden. Die folgende Übersicht versammelt einige zentrale Ergebnisse dieser Forschung, insbesondere aus dem Bereich des Erzählerwerbs, und versucht sie den Aufgabenfeldern ‚Kontextualisierung‘, ‚Vertextung‘ und ‚Markierung‘ zuzuordnen.

2.2.1 Kontextualisierung

Zum Aufgabenbereich der Kontextualisierung im Vergleich mündlicher und schriftlicher Diskursfähigkeiten gibt es unseres Wissens keine systematische Forschung. Selbst im Bereich der mündlichen Diskurserwerbsforschung wurde bislang nur sehr wenig auf den Aspekt der situativen Einpassung von Diskurseinheiten Bezug genommen. Stattdessen nehmen Erwerbsstudien gewöhnlich diesen Aufgabenbereich bewusst aus dem Fokus ihrer Forschung heraus, indem durch standardisierte Erhebungssituationen, z.B. strukturierte visuelle Erzählimpulse, ein für die Erhebung einheitlicher Kontext ge-

schaffen wird. Auf die Problematik möglicher Wechselwirkungen dieser Standardisierung – auch mit den im Aufgabenbereich der Vertextung gezeigten Kompetenzen – machen etwa Ervin-Tripp und Küntay (1997) sowie Ochs und Capps (2001) aufmerksam. Die Studie von Ohlhus (2014) rekonstruiert anhand der mündlichen Erzähldaten, die auch der vorliegenden Studie zu Grunde liegen, diese Wechselwirkungen für die unterschiedlichen situativen Bedingungen mündlicher Erlebnis- und Fantasieerzählungen.

Eine Studie zum Einfluss der Aufgabenstellung auf die Strukturen schriftlicher Texte legt zum Beispiel Ott (2003) vor. Quasthoff und Domenech (2016) diskutieren Studien zur Textproduktion unter dem Kriterium der Berücksichtigung aller drei Kompetenzfacetten. Quasthoff und Morek (2015) berichten Ergebnisse aus dem Kontextvergleich der mündlichen Diskursproduktion von Präadoleszenten und rekonstruieren dabei die zentrale Rolle der (sequenziellen und sozialen) Kontextualisierungskompetenz für den erfolgreichen Vollzug der diskursiven Praktiken. Eine umfassende systematische Beschreibung der Bedeutung der Kontextualisierungsdimension für den Diskurs- und Texterwerb steht jedoch noch aus.

2.2.2 Vertextung

Der Aufgabenbereich der Vertextung bildet den Mittelpunkt, wenn nicht gar den alleinigen Schwerpunkt der allermeisten Arbeiten zum mündlichen und schriftlichen Erzählerwerb (z.B. Boueke et al. 1995; McCabe / Bliss 2003; Quasthoff / Ohlhus 2017). Dies gilt ebenso für andere Gattungen des Diskurs- und Texterwerbs wie z.B. für das Erklären bzw. das Instruieren, soweit diese kommunikative Gattungen betreffen, die in ähnlicher Form im Mündlichen wie im Schriftlichen vertreten sind. Mündliche Diskurseinheiten mit einem primären Sprecher (s.o. 2.1) – so die Vorstellung – lassen sich hinsichtlich der Kernaufgabe ihrer Durchführung leicht vom Medium der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit übertragen, indem man die Bedingungen mündlich-interaktiver Diskursproduktion gleichsam kontrolliert und auf diese Weise Unterschiede zu den Bedingungen schriftlicher Sprachproduktion ausblendet. Inwiefern diese Basis für den Vergleich mündlicher und schriftlicher Kompetenzen problematisch ist, wurde im Abschnitt zur Kontextualisierung bereits angesprochen.

Dabei lässt sich freilich nicht leugnen, dass im mündlichen wie im schriftlichen Erzählen (und Anleiten) eine zentrale Aufgabe darin besteht, eine satzübergreifende sprachliche Einheit inhaltlich kohärent und vordringlich durch sprachliche Mittel zu erzeugen, also durch Vertextung einen globalen sprachlichen Zusammenhang zu erschaffen, der ein vergangenes oder fiktives Ereignis wiedergibt (Quasthoff 1980; Quasthoff / Ohlhus 2017). Den Fragen, inwiefern dafür im Mündlichen und im Schriftlichen unterschiedliche Kompetenzen erforderlich sind oder ob es sich in jedem Fall um denselben Kern gattungsspezifischer Fähigkeiten handelt, wurde in der Erwerbsforschung an unterschiedlichen Stellen nachgegangen.

Bereits Schüle in et al. (1995) haben im Anschluss an ihre Studie zur Entwicklung mündlicher Erzählfähigkeiten (Boueke et al. 1995) das dort entwickelte Kompetenzmodell auf die Schriftlichkeit übertragen. Sie finden weder bei 9-jährigen Kindern noch

bei Erwachsenen grundlegende Unterschiede in der Realisierung narrativer Strukturen im mündlichen und schriftlichen Erzählen. In beiden Modalitäten scheinen die Erzähler und Erzählerinnen sich am gleichen Strukturschema zu orientieren. Dabei zeigt sich im Schriftlichen eine Tendenz, mit zunehmender Schreiberfahrung einzelne Strukturpositionen stärker zu elaborieren, was ganz offensichtlich auf die besseren Möglichkeiten der Planung im Medium der Schrift zurückzuführen ist. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen im Rahmen größerer Studien zum Vergleich mündlicher und schriftlicher Erzählungen auch Schmidlin (1999) und Dannerer (2012), die wie die Studiengruppe um Schülein und Boueke mit mündlichen und schriftlichen Erzählungen arbeiten, die auf der Grundlage von Bildimpulsen eliziert wurden.

Inwiefern die Festlegung auf Bilderzählungen als Impuls eine vereinheitlichende Wirkung auf die Erzählungen in beiden medialen Bedingungen haben, lässt sich bislang nur schwer abschätzen. Studien von Becker (2002, 2005) weisen darauf hin, dass der Medialitätsvergleich bei verschiedenen narrativen Genres unterschiedlich ausfällt, wobei Erlebniserzählungen eine Affinität zur Mündlichkeit haben, Fantasieerzählungen und Erzählung nach Bildimpulsen dagegen eher zur Schriftlichkeit. Entsprechende Beobachtungen finden sich auch bei Ohlhus und Quasthoff (2005).

2.2.3 Markierung

Die zweite Ebene, die in der Forschung zum mündlichen und schriftlichen Erzählerwerb – in unterschiedlicher Begrifflichkeit – auf Interesse gestoßen ist, ist die Ebene der Markierung. Vor dem Hintergrund der Kontrastierung konzeptuell mündlicher und schriftlicher Sprache durch Koch und Oesterreicher (1985) sowie neuerer Forschungsarbeiten um Helmuth Feilke zu Textprozeduren und ihrer Bedeutung für den Erwerb von Schreibfähigkeiten (z.B. Feilke 2010a) stellte sich die Frage, inwiefern insbesondere schriftliche Fähigkeiten der Herstellung von Texten zentral mit der Entwicklung sprachlicher Formen zur Markierung gattungstypischer Funktionszusammenhänge eine tragende Rolle im Erwerbsprozess spielen (Quasthoff 2016). So finden Becker (2005) und Stude (2016) bereits in frühen Phasen des mündlichen Erzählerwerbs in eher literarischen Genres – wie der Nacherzählung und der Fantasieerzählung – besonders literate (Maas 2010) Formulierungen, die offenbar auch den Übergang vom mündlichen ins schriftliche Erzählen erleichtern. Ähnliche Beobachtungen macht auch Weinhold (2005) anhand zentraler narrativer Strukturpositionen in frühen schriftlichen Erzählungen. Diese mögliche Deutung wird in unseren längsschnittlichen Fallstudien konkret aufgenommen (s.u. 8.2.2.1). Den Einfluss medialer Bedingungen auf die Übertragung narrativer Verfahren von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit und die Schwierigkeiten, die sich hier als Erwerbsaufgabe stellen, umreißt Ohlhus (2016).

In der Dimension der Markierung muss in besonderer Weise der Einfluss unterschiedlicher Gattungen (s.u. 2.3) – auch narrativer Subgenres – berücksichtigt werden, deren Differenzierung sich in besonderer Weise auch in den jeweiligen ‚Codes‘ (Luckmann 1988; s.u. 2.3) niederschlägt, die in der Gattung verwendet werden. Die Auswirkungen der unterschiedlich ausgearbeiteten oder zugänglichen Formenrepertoires unterschiedlicher kommunikativer Gattungen auf die Dynamik der Differenzierung

mündlicher und schriftlicher Fähigkeiten in diesen Gattungen sind bisher nur in Ansätzen in den Blick der Forschung geraten, obwohl der Zusammenhang mündlicher und schriftlicher Texte und Diskurssorten sowie der dazugehörigen Erwerbsprozesse in den letzten Jahren immer wieder thematisiert wurde. Bspw. nähern sich etwa Strömqvist et al. (2004) der Entwicklung mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeiten unter dem Aspekt der Planungs- und Konzeptionsprozesse und stellen in der Entwicklung schriftlicher Fähigkeiten insbesondere das Problem der Reorganisation sprachlicher Prozesse von *thinking-for-speaking* zu einem *thinking-for-writing* heraus (vgl. Ohlhus 2016).

Insgesamt fehlt es der Forschung aber noch an einer Perspektive, die systematisch stärker am situierten Prozess der Sprachproduktion orientiert die medialen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Blick nimmt. Das gilt trotz des auch in der Schreibforschung allenthalben geäußerten Hinweises, dass man nicht allein die Produkte, sondern auch die Prozesse in den Blick nehmen müsse: Nicht zuletzt wohl aufgrund der sehr viel aufwändigeren Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung wird bislang diese Forderung kaum programmatisch im erwerbstheoretischen Kontext betrieben. Ein derartiger Ansatz sollte jedoch in der Lage sein, den Zusammenhang der unmittelbar kontextualisierten Produktionsprozesse sowie der erwerbsbezogenen Aufgabenaspekte von Kontextualisierungen, Vertextung und Markierung durchgängig in Fragestellung, Datenerhebung und Forschungsansatz zu berücksichtigen.

2.3 Differenzierung von Diskursfähigkeiten: Gattungen

Wie erwähnt sind die Unterschiede in den Entwicklungsprofilen der Kinder, die sich aus den Analysen nach *Gattungen* und *Medialität* ergeben, in den je unmittelbaren kommunikativen Aufgabenbereichen *Kontextualisierung*, *Vertextung* und *Markierung* verankert (s.o. 2.1 und 2.2). Im Sinne der Fokussierung interindividueller Unterschiede werden sie empirisch an die jeweiligen Präferenzen der einzelnen beteiligten Kinder rückgebunden. *Gattung* und *Medialität* bestimmen dabei analytisch einzelne (sich u.U. überkreuzende) Entwicklungsbereiche, deren Eigendynamik sowie deren gegenseitige Beeinflussung im entwicklungsbezogenen empirischen Teil dieser Arbeit (s.u. 8.) nachvollzogen und in den Kapiteln zum Kompetenzkonzept (s.u. 7.) und den Ressourcen (s.u. 9.) theoretisch integriert werden.

Auf die Unterschiede verschiedener ‚Erzählformen‘ bei der Entwicklung mündlicher Diskursfähigkeiten hat bereits Becker (2011a) aufmerksam gemacht. Damit hat sie auf die Notwendigkeit einer nach Gattungen differenzierteren Betrachtung der zu Grunde liegenden Erwerbsprozesse hingewiesen. Bezogen auf die jeweils unterschiedlichen Erwerbsmechanismen, die die von Becker beobachteten Entwicklungsunterschiede hervorbringen, muss einerseits auf die genrespezifische interaktive Realisierung der jeweiligen ‚Erzählformen‘ – also auf die entsprechenden beobachtbaren Praktiken – geschaut werden. Andererseits gilt es, die Aneignung unterschiedlicher Gattungen als Teil des sprachlich-kommunikativen Wissens einer Gesellschaft zu betrachten, auf die Sprecher/innen im Rahmen von Praktiken als Ressource (s.u. 9.) zurückgreifen (Quasthoff et al. 2017). Die globalen sprachlichen Handlungen kompetenter erwachsener

Sprecher/innen, aber auch die der sich zunehmend an ihnen orientierenden Kinder, werden von diesem kulturell geteilten Wissen in der Sprachgemeinschaft gesteuert. Eine entsprechende Perspektive soll im Folgenden in Anlehnung an das Konzept der kommunikativen Gattung entwickelt werden.

Die Konzeption der *kommunikativen Gattungen* wurde in der Soziologie von Luckmann (1988) eingeführt (s. auch Bergmann / Luckmann 1995) und im Rahmen linguistischer Analysen insbesondere von Günthner (1995, 2000) weiterentwickelt. Die soziologische Provenienz, die die Verbindung zwischen globalen Praktiken und Gattungen expliziert (Hanks 1996), sowie ihre empirische Fundierung in Untersuchungen zu mündlicher Sprachverwendung machen die Theorie der kommunikativen Gattungen zu einem geeigneten Ausgangspunkt unserer Analysen. Das funktional fundierte Gattungskonzept erlaubt es, interaktionale und mündliche Phänomene in der Analyse systematisch zu berücksichtigen und deren Entsprechungen in der Folge auch in den Ergebnissen schriftlicher Sprachproduktion zu rekonstruieren.

Kommunikative Gattungen sind nach Bergmann und Luckmann (1995) im Rahmen der wissenssoziologischen Theoriebildung gesellschaftlich etablierte Formen der ‚kommunikativen Problemlösung‘ – der Erfüllung von Aufgaben in unserer bisherigen Redeweise – und als solche grundsätzlich bestimmt durch ihre Funktion innerhalb der sozialen Organisation des Handelns.³ Wie der Begriff der Diskurseinheit (s.o. 2.1) thematisiert auch der Begriff der kommunikativen Gattungen die Ebene der satzübergreifenden Strukturierung sprachlichen Handelns. Der Begriff steht damit lokalen Formen der Interaktion gegenüber, in denen die Organisation des Gesprächs sich vordringlich an einer Zug-um-Zug-Sequenzierung ausrichtet. Im Gegensatz allerdings zur Diskurseinheit, die vordringlich eine durch interaktive Mechanismen abgegrenzten Sequenz innerhalb eines (konkreten) Gesprächs fasst (ausführlich s.o. 2.1), also auf der *Phänomenebene* angesiedelt ist, gehört die kommunikative Gattung in den Bereich des *Wissens* der Teilnehmenden über eine kommunikative Handlung, was in der folgenden Formulierung Günthners deutlich hervortritt:

Gattungen bezeichnen also

sozial verfestigte und komplexe kommunikative Muster, an denen sich Sprecher/innen und Rezipient/innen sowohl bei der Produktion als auch Interpretation interaktiver Handlungen orientieren (Günthner 1995: 7).

Wie auch das Modell GLOBE (s.u. 5.2.1), zielt also der Begriff der kommunikativen Gattung auf die Wissensbasis der (global-strukturellen) Erwartungen ab, die den jeweils emergenten interaktiven / sprachlichen Strukturen zugrunde liegen. Diese Erwartungen können in der Realisierung – durch Kinder unterschiedlicher Kompetenzniveaus – mehr oder weniger erfüllt werden. Gattungen – denen einheitliche funktionale Merkmale zugrunde liegen – kann man als ‚Gattungsfamilien‘ bezeichnen (Günthner

³ Ein ähnlicher Grundgedanke liegt auch dem Konzept ‚Handlungsmuster‘ im Ansatz der *Funktionalen Pragmatik* zugrunde (Ehlich / Rehbein 1979).

1995: 9, mit Hinweis auf Bergmann / Luckmann 1995). Die Erlebniserzählungen und die Fantasieerzählungen in unseren Daten bilden in diesem Sinne eine (narrative) Gattungsfamilie (s.u. 6.), die Spielanleitung lässt sich in eine größere explanative Gattungsfamilie einordnen.

Struktur kommunikativer Gattungen

Zur Beschreibung kommunikativer Gattungen schlägt Luckmann (1989) die Trennung zweier Strukturebenen vor – einer Binnenstruktur und einer Außenstruktur. Diese werden wie folgt expliziert:

Die Binnenstruktur ist danach gekennzeichnet durch bestimmte Selektionen des darin verwendeten kommunikativen „Codes“. Diese umfassen alle linguistischen Beschreibungsebenen von der Phonologie über die Lexik und Phraseologie bis hin zu Syntax (Luckmann 1989: 39). Hierher gehören aber nicht zuletzt auch gattungsspezifische Gliederungsstrukturen und inhaltliche Verfestigungen (Günthner 2010: 10f.).

Der Binnenstruktur einer Gattung setzt Luckmann (1989: 39f.) ihre Außenstruktur gegenüber: d.h. die Festlegung kommunikativer Milieus und Situationen sowie der Beziehungen der Handelnden zueinander.

Günthner macht in diesem Zusammenhang auf die gerade für die Frage nach Erwerbsmechanismen wichtige Wechselwirkung sozialer Milieus und der von ihnen präferierten kommunikativen Gattungen aufmerksam, wie sie in der DisKo-Studie (Quasthoff / Morek 2015; vgl. auch Heller 2012) nachgewiesen werden konnten:

Gattungen sind häufig nicht nur bestimmten *sozialen Milieus* zugeordnet, sondern soziale Milieus, wie beispielsweise Familien, Frauen- oder Ökogruppen oder Studentencliquen, zeichnen sich durch typische, immer wiederkehrende soziale Veranstaltungen aus, in denen typische kommunikative Gattungen anzutreffen sind und wiederum andere fehlen (Günthner 1995: 13).

Anknüpfend an diese Feststellung ließen sich etwa die beobachteten Unterschiede im Erwerb der narrativen Gattungen Fantasie- und Erlebniserzählung in unseren Daten mit ihrer unterschiedlichen Frequenz und Wahrnehmbarkeit innerhalb von Familie und Schule einerseits, aber auch v.a. zwischen verschiedenen familialen Milieus andererseits (Quasthoff / Morek 2015) in Verbindung bringen. Kommunikative Gattungen bringen ihre Erwerbskontexte sozusagen gleich mit. Der kommunikative Aufgabenbereich der Kontextualisierung (s.o. 2.1 und 2.2) regelt die *Außenstrukturen*.

Zusätzlich zu den Bestimmungen von Luckmann (1988, 1989) und Bergmann und Luckmann (1995) differenziert Günthner (1995) die Merkmalsgruppen kommunikativer Gattungen noch weiter aus, indem sie die *situative Realisierung* der Gattungen als eigenständigen Komplex neben Binnen- und Außenstruktur stellt. Hier geht es um die sequenzielle Organisation der sprachlichen Handlungen innerhalb der Gattung.

In diesem Sinne lässt sich das Konzept der Diskurseinheit – so wie es oben (2.1) eingeführt wurde – als die Zusammenführung der Binnenstruktur und der ‚situativen

Realisierungsebene‘ der entsprechenden Gattung begreifen. Unsere Aufschlüsselung in verschiedene Kompetenzbereiche, die die sequenzielle Platzierung und interne Realisierung von Diskurseinheiten erfordert, nämlich (soziale und sequenzielle) *Kontextualisierungskompetenz* (= Außenstruktur und situative Realisierungsebene) gegenüber *Vertextungskompetenz* und *Markierungskompetenz* (= Binnenstruktur), bildet das Verhältnis genauer ab.

GLOBE (s.u. 5.2) als Analyseverfahren für die Rekonstruktion der globalen Aufgaben im jeweiligen Vollzug, die Bündelung dieser kommunikativen Aufgabenbereiche in Kontextualisierung, Vertextung und Markierung sowie die Ableitung von Kompetenzfacetten aus diesen drei Anforderungsbereichen binden unsere wesentlichen theoretischen Konstrukte an das erweiterte Gattungskonzept: Die ‚globalstrukturelle‘ Kompetenz (GLOBE) der sequenziellen Kontextualisierung adressiert die situative Realisierungsebene nach Günthner, die ‚globalsemantischen‘ und ‚sprachlich-formalen‘ Kompetenzbereiche der Vertextung und Markierung bilden den Anforderungscharakter der Binnenstruktur einer jeweiligen Gattung ab.⁴ Insbesondere aus der von Günthner eingeführten Ebene der situativen Realisierung einer Gattung ergibt sich eine enge Bindung des Konzepts an die mündliche Sprachverwendung. Der Gattungsbegriff steht in diesem Sinne dem der Textsorte gegenüber, die eher am Prototyp der Schriftlichkeit orientiert ist (vgl. Günthner 1995: 17f.; zu Gemeinsamkeiten der beiden Begriffe aber auch Adamzik / Neuland 2005).

Unter dem theoretischen Ziel einer übergreifenden Modellierung medial und kontextuell unterschiedlich geprägter, an Gattungswissen gebundener Kompetenzen (s.u. 7.) fassen wir Texte programmatisch prinzipiell ebenfalls als gattungsorientiert, wodurch wir die von Günthner explizierten Unterschiede nicht *prima facie* als Unterschiede behandeln. Zwischen primär in mündlich-interaktiven Praktiken aufscheinenden Gattungen und solchen, die Sprachgemeinschaften eher für die zerdehnten Kommunikationen (Ehlich 1984) der Schriftlichkeit hervorgebracht haben, sehen wir Unterschiede in den vorherrschenden kommunikativen Zwecken und kontextuellen Bedingungen (Genauerer auch s.o. 2.2 und s.u. 6.2 sowie 7.2). Sie schränken aber nicht die Gültigkeit des Gattungskonzepts ein. Im Gegenteil erlaubt es dieses Konzept mit seiner Grundidee der verfestigten Lösungen für wiederkehrende Aufgaben, die Tatsache zu erklären, dass es mediale Präferenzen für die Binnenstruktur bestimmter Gattungen gibt, die klar im kulturellen Wissen der Gemeinschaften verankert sind. Ein

⁴ Die Außenstruktur der beiden narrativen Gattungen sowie der Anleitung, ihre Platzierung in einen *sozialen* Kontext, können wir in der vorliegenden Studie empirisch nur in Ansätzen auf der Basis der aufgezeichneten Familieninteraktionen von sieben unserer längsschnittlich betrachteten Kinder rekonstruieren (vgl. Morek 2012). Im Hinblick auf unsere sozialisationstheoretische Einordnung beobachteter Unterschiede ist das Konzept der Außenstruktur von Gattungen allerdings sehr wichtig, weil inzwischen auch andere Forschungen (Heller 2012; Müller 2012; Morek 2014) empirische Hinweise auf die ‚außenstrukturelle‘ Kopplung familialer Milieus mit der Praktizierung unterschiedlicher Gattungen geben (vgl. das Konzept der *sozialen* Kontextualisierungskompetenz in Quasthoff / Morek 2015).

Bescheid bspw. ist an das Medium (Koch / Oesterreicher 1985) der Schriftlichkeit gebunden, ein familiäres Mahlzeitengespräch an das der Mündlichkeit (Quasthoff 2016).

In unserer Untersuchung liegen die beiden narrativen Gattungen sowie die Spielanleitung sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form vor (s.u. 5.1). Der Begriff der kommunikativen Gattung dient uns in unseren Rekonstruktionen als übergreifendes funktional fundiertes und strukturell expliziertes Konzept, das die vergleichende Analyse nach den ‚JOBS‘ in GLOBE (s.u. 5.2) erlaubt und die Brücke in die erwerbsrelevante Frage nach den mit der jeweiligen Gattung verbundenen Anforderungen und genutzten Ressourcen bildet.

Nach dem Vorangegangenen ist eine Differenzierung des Erwerbs globaler Fähigkeiten nach kommunikativen Gattungen in doppelter Hinsicht grundlegend: Der Gattungsbegriff fundiert zentrale Bestandteile der Kompetenz zur Produktion und Rezeption satzübergreifender sprachlicher Einheiten, indem er die entsprechenden konversationellen *Anforderungen* bzw. die *Aufgaben* beim Schreiben (Becker-Mrotzek 2009) funktional begründet und sie nach verschiedenen sprachlichen Aspekten ausdifferenziert. Kompetente Mitglieder einer Sprach- und Kulturgemeinschaft müssen die typische Binnenstruktur der für verschiedene Aufgaben und z.T. Medialitäten relevanten Gattungen kennen und beherrschen, sie müssen das sprachliche Repertoire besitzen und genrespezifisch anwenden können, das zur Umsetzung dieser Binnenstruktur in verschiedenen medialen Ausprägungen erforderlich ist, und sie müssen – i.S. der ‚situativen Realisierungsebene‘ Günthners – ihre an Gattungen orientierten Praktiken in die jeweiligen Kontexte sequenziell angemessen einpassen bzw. diese Kontexte herstellen können. Schließlich müssen sie i.S. der Außenstruktur der jeweiligen Gattungen ihre Platzierbarkeit in unterschiedliche soziale Kontexte einschätzen können und beachten. Diskurserwerb *ist* – aus dieser Perspektive betrachtet – der Erwerb der Fähigkeit zur Anwendung kommunikativer Gattungen. Oder anders gesagt: ‚Diskurserwerb‘ als theoretisches Konzept ist eine Abstraktion des Erwerbs verschiedener Gattungen.

Die diskutierten Bestimmungen und Untersuchungen zu kommunikativen Gattungen bilden also einen zentralen Teil des theoretischen Hintergrunds und nicht den Gegenstand unserer Studie. Sie stellen allerdings eine Heuristik bereit, nach der wir erwerbspezifische Beobachtungen empirisch überhaupt vornehmen können, denn tatsächliche satzübergreifende Praktiken sind immer gattungsorientiert und lassen sich nur in dieser Konkretheit rekonstruieren (Quasthoff et al. 2017).

Dabei können die dargestellten Merkmale des Gattungsbegriffs unsere Analyse in zweierlei Hinsicht leiten:

- Zum einen kann das Gattungswissen als interne Ressource (s.u. 9.2) innerhalb der untersuchten Diskurserwerbsprozesse angesehen werden: Die Binnenstrukturen von Genres (Vertextungs- und Markierungskonventionen) sind Teil des Wissens der Erwachsenen und z.T. eben auch bereits der Kinder.
- Zum anderen interessieren uns die Arten der interaktiven Hervorbringung gattungsspezifischer Diskurseinheiten und Texte: Im Mündlichen interessieren uns dabei in erster Linie Aspekte der ‚situativen Realisierung‘, der jeweiligen Art der

interaktiven Zusammenarbeit zwischen Erwachsenem und Kind, die uns einen Einblick in die Erwerbsmechanismen unterschiedlicher Genres geben können: Unterschiede in den Gattungen bedingen unterschiedliche Unterstützungsmuster in der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Ein Teil dieser interaktiven Realisierungsformen findet sich auch in den Aufgabenstellungen schriftlicher Texte wieder (s.u. 6.2).

Für den Zweck unserer Untersuchung bestimmen wir die in Frage stehenden drei Gattungen zunächst unabhängig von ihrer jeweiligen Medialität. Wir abstrahieren aufgrund der Vergleichbarkeit der jeweiligen Produktionsbedingungen auch von den zur Außenstruktur gehörenden Merkmalen. Auf diese Weise dient das Genre der jeweiligen Daten als Vergleichsmoment bei der Analyse mündlicher und schriftlicher Daten. Dennoch sehen wir von eventuellen medialen, sozialen und interaktiven Prägungen der Genres nicht ab – sie sind vielmehr Teil der empirischen Untersuchung.

II Fragestellungen

3. Ziele und Fragen

3.1 Globale Ziele

Das grundlegende Anliegen der empirischen Studie, deren Ergebnisse hier vorgelegt werden, liegt in der Rekonstruktion der Aneignungsverfahren globaler – d.h. auf den Aufbau und die Einbettung größerer sprachlicher Einheiten bezogener – Kompetenzen. Nur wer diese nicht unmittelbar beobachtbaren Erwerbs*mechanismen* versteht, ist in der Lage, am Prozess orientierte diagnostische Instrumente zu entwickeln sowie didaktische und therapeutische Konzepte zu entwerfen. Ein solches Verständnis der jeweiligen Erwerbsmechanismen ist somit die Voraussetzung für jede wissenschaftlich fundierte Art von fördernder Beeinflussung der Erwerbsabläufe in der Praxis (s.u. 10.). Erwerbstheoretisch argumentiert können wir Entwicklung nicht erklären ohne die Rekonstruktion der Verfahren, mit Hilfe derer Kinder die entsprechenden Kompetenzen aufbauen, die Bestimmung der Teilfähigkeiten, aus denen sich die jeweilige Kompetenz zusammensetzt, die Identifikation der äußeren Bedingungen, die wesentlich sind für das Gelingen des Erwerbsprozesses, sowie der jeweils vorhandenen internen Ressourcen, auf die der Erwerbsprozess zurückgreift (s.u. 8. und 9.).

Alle konkreten Forschungsfragen und methodischen Entscheidungen leiten sich aus diesem Grundinteresse ab. Im Folgenden diskutieren wir unsere globalen Forschungsfragen nach den Varianzen und Gleichförmigkeiten im Kontext der jeweiligen empirischen Felder der Studie.

Interindividuelle Varianz

Die Forschungslage (s.o. 2.; Quasthoff 2011; Quasthoff / Wild 2014) zeigt, dass die Erwerbsforschung im Bereich satzübergreifender Fähigkeiten sich – wie Entwicklungsforschung generell – eher auf das interindividuelle Konstantbleiben konzentriert. Die Unterschiede zwischen einzelnen Kindern werden entsprechend – oft versteckt hinter quantitativen Aussagen (Boueke et al. 1995; Augst et al. 2007) – vernachlässigt. Dies ist angesichts der Vielzahl der Hinweise auf die Unterschiedlichkeit der Erwerbsprozesse zwischen Individuen (Bruner 1987; Brumark 2008; Strähle 2013) schon empirisch unangemessen (s.u. 8.2). Die Modellierung von Entwicklung als mehr oder weniger gleichschrittiges Erlangen jeweils unidirektional geordneter Fähigkeitsniveaus verstellt aber darüber hinaus vor allem systematisch den Blick auf die Aneignungsverfahren, mit Hilfe derer die Kinder schließlich die entsprechenden Kompetenzstufen (Wolf 2000) erreichen. Diese Verfahren der Aneignung – im Zusammenspiel mit den interaktiven Kontexten unterschiedlichen Zuschnitts, also gewissermaßen den „Lerngelegenheiten“ – sind aber die Fenster zum Verständnis der Erwerbsprozesse selbst. Sie müssen in ihrer Heterogenität als Mechanismen des Erwerbs (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005) in ihrer je spezifischen Nutzung von internen und externen Ressourcen theoretisch kondensiert werden (s.u. 9.).

Erst im Blick auf die interindividuellen Verschiedenheiten kann der entwicklungs- theoretisch interessante Kern human- bzw. sprach- und kulturspezifischer Konstanten verlässlich ermittelt werden.

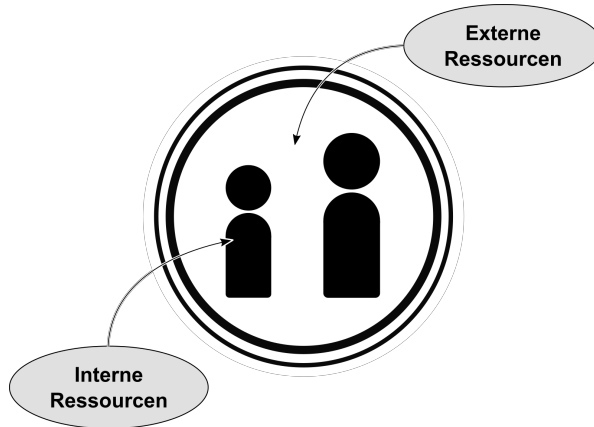


Abb. 1: Interne und externe Ressourcen: Erwerbsprozesse werden verstanden als ein Zusammenspiel individueller interner Ressourcen und Zugriffsmöglichkeiten auf situative, soziale usw. externe Ressourcen

Gattungsvergleich

In ähnlicher Weise wie die Fokussierung auf interindividuelle Unterschiede ermöglicht auch der Blick auf den Erwerb verschiedener Gattungen (s.o. 2.3; Becker 2005; Ohlhus / Quasthoff 2005; Augst et al. 2007) ein Verständnis der Logik der Aneignung satz- bzw. äußerungsübergreifender sprachlicher Fähigkeiten: Wenn dasselbe Kind deutliche Unterschiede in seinen Praktiken und Kompetenzen zwischen zwei narrativen Genres – z.B. Fantasiegeschichten und konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen – aufweist, dann lässt dies Rückschlüsse auf die genutzten Vorerfahrungen und die bereits vorhandenen Fähigkeiten zu, die uns ohne diesen Vergleich verschlossen geblieben wären (s.u. 6.1). Nur durch den synoptischen Blick auf die je spezifischen Anforderungen, Aneignungsprozesse und Unterstützungsverfahren können wir die empirische Fundierung eines gattungsübergreifenden Konzepts von Diskurs- und Textkompetenz sichern.

Vergleich medialer Bedingungen

Der Vergleich der medialen Bedingungen ist theoretisch inkorporiert in die vergleichende Untersuchung verschiedener Gattungen. Obwohl der Vergleich zwischen medial bedingten Produktions- und Rezeptionsbedingungen wesentliche Zugänge zu den Aneignungsverfahren eröffnet, stellen die Forschungen zum mündlichen Diskurswerb und zur Schreibeentwicklung in der Praxis der Forschung noch immer jeweils mehr

oder weniger getrennte Felder dar (Quasthoff / Domenech 2016). Die Frage nach Zusammenhängen wird entweder naiv bejaht (nach der scheinbar selbstverständlichen Einsicht: Wer schlecht spricht, schreibt auch schlecht) oder in Orientierung auf die Eigenständigkeit konzeptionell schriftlicher Normen und Praktiken (Maas 2010) empirisch nicht gestellt. Die Einblicke in Aneignungsverfahren jedoch, die, aus dem Vergleich zwischen mündlich realisierten Diskurseinheiten in ihrer unmittelbar interaktiv eingebetteten und unterstützten Konstituierung einerseits (s.u. 6.1), und dem Schreiben von Texten in einer ‚zerdehnten‘ (Ehlich 1984) Produktionssituation andererseits, zu gewinnen sind (s.u. 6.2), liefern theoretisch einen besonderen Erklärungswert, und zwar unter zwei Gesichtspunkten: Zum einen ist im kulturellen Wissen einer Gemeinschaft die üblicherweise mündliche oder schriftliche Realisierungsform einer Gattung in ihrer Binnenstruktur und besonders hinsichtlich der Anforderungen an die sprachlichen Formulierungsverfahren abgelegt (s.o. 2.3), so dass die Beherrschung von schriftaffinen Genres zur Gattungskompetenz gehört. Zum anderen ist erwerbstheoretisch bedeutsam, auf welche Weise Kinder beim Schreiben mit den wegfallenden interaktiven Unterstützungen und dem veränderten Zugang zu Ressourcen umgehen.

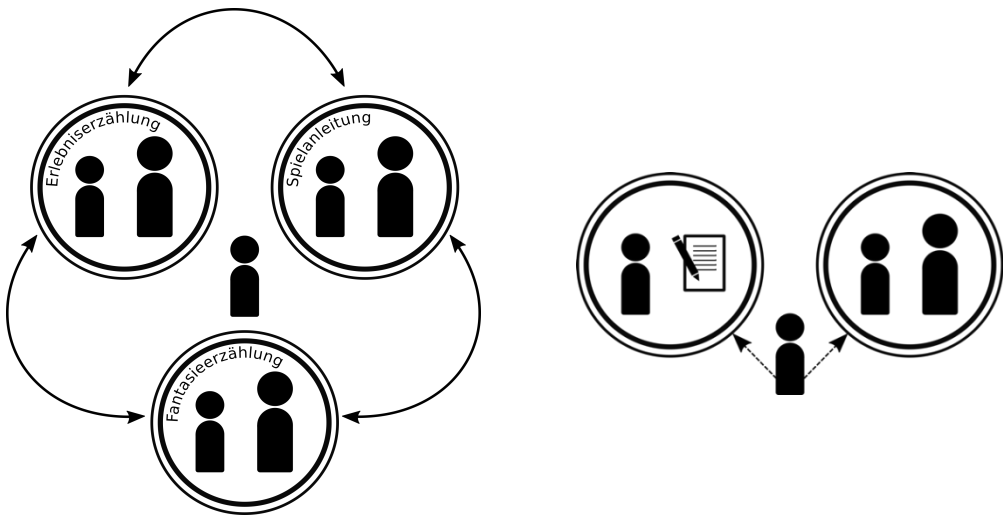


Abb. 2: Gattungsvergleich und Medialität: Der Vergleich von Erwerbsprozessen in unterschiedlichen Gattungen sowie der Vergleich mündlicher und schriftlicher Entwicklungen sind die Grundlage für die Modellierung eines gattungsübergreifenden Konzepts von Diskurs- und Textkompetenz

Längsschnitt

Die fallbezogene Rekonstruktion des Aufbaus von Kompetenz über die zeitliche Erstreckung relevanter Erwerbsphasen im Längsschnitt ist eine methodische Forderung, die sowohl in der individuenbezogenen Entwicklungsforschung als auch in Forschun-

gen zur Effizienz von (Bildungs-)Systemen (Klieme et al. 2007a; Bos et al. 2012) immer wieder erhoben wird. Ihre Umsetzung wird jedoch – nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen – besonders in der Entwicklungslinguistik im Allgemeinen mit sehr geringen Fallzahlen erkaufte.

Die Möglichkeit zur intensiven Beobachtung und Rekonstruktion von 37 Kindern in zwei Grundschulklassen über fast vier Jahre (mit einem Dropout von nur vier Kindern) ist in dieser Hinsicht ein Glücksfall, der nur durch die Bewilligung von zwei aufeinander aufbauenden DFG-Projekten¹ ermöglicht wurde. Die Reichhaltigkeit der so gewonnenen Einblicke in die tatsächlichen Diskurs- und Texterwerbsprozesse ist die Grundlage, auf der unser generelles Ziel des Aufspürens von Aneignungsverfahren umgesetzt werden kann: Nur in der kindbezogenen vergleichenden Betrachtung der tatsächlichen Erwerbsprozesse lässt sich ermitteln, welche Kinder, welche Ressourcen, bei welchen Erwerbsschritten, mit welchem Erfolg nutzen (s.u. 8.2). Dabei fragen wir durchaus entwicklungstheoretisch motiviert nach den Gleichförmigkeiten in den längsschnittlichen Erwerbsprozessen (s.u. 8.1), nutzen aber vor dem Hintergrund der Verschiedenheit zwischen Kindern gleichzeitig die individuellen Erwerbsverläufe, um aussagekräftige typische Erwerbsprofile herauszupräparieren.

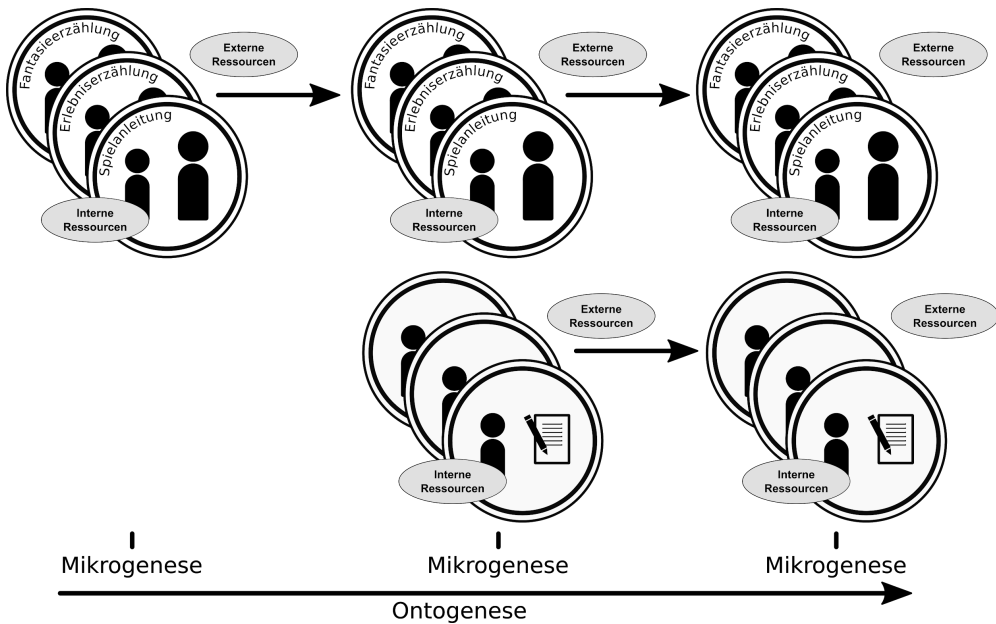


Abb. 3: Längsschnitt: Rekonstruktion diskursiver und textueller Erwerbsprozesse, basierend auf den Daten der DFG-Projekte DASS und OLDER

¹ Siehe Vorwort.

3.2 Themen und Forschungsfragen

Mit dieser besonderen komplexen Konfiguration von Fragestellungen, empirischen Zugängen und Daten lassen sich nun die folgenden Themenfelder in einer Weise bearbeiten, die bisherigen Forschungen aufgrund ihrer jeweiligen Einseitigkeiten verschlossen bleiben mussten.

Die Forschung zum Erwerb mündlicher Diskursfähigkeiten (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005) hat ergeben, in welchem hohem Ausmaß Aneignungsprozesse von Diskursfähigkeiten durch das musterhafte interaktive Zusammenspiel zwischen Kind und Erwachsenen in der Alltagskonversation gestützt werden. Die genaue Rolle, die diese interaktiven Kontexte i.S. des *Discourse Acquisition Support Systems* (DASS) für den mündlichen Erwerb komplexer sprachlicher Strukturen spielen, wird ausgeleuchtet, indem wir die Interaktionen derselben Kinder in drei unterschiedlichen diskursiven Gattungen betrachten. So lässt sich jeweils rekonstruieren, in welcher Weise sich das inzwischen als erwerbsrelevant nachgewiesene (Quasthoff et al. 2015) Interaktionsmuster ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007; Morek 2012; Heller 2012; Quasthoff / Krahs 2012) in unterschiedlichen Praktiken verhält. Wie bereits oben dargestellt, unterscheiden sich die Gattungen jeweils u.a. auf der ‚situativen Realisierungsebene‘ (Günthner 1995; 2.3 s.o.) und durch die Art und das Ausmaß ihrer interaktiven Konstituiertheit (Ohlhus / Quasthoff 2005), so dass sie bereits in den mündlichen Praktiken jeweils andere Formen der dialogischen Unterstützung repräsentieren.

Ganz neue Erkenntnisse über die Erklärungskraft des dialogischen Unterstützungssystems gewinnen wir aber darüber hinaus, indem wir dieselben Kinder beim Aufbau schriftlicher Textproduktionskompetenz in solchen Gattungen begleiten, die unterschiedliche mediale Affinitäten aufweisen: die konversationelle Erlebniserzählung als mündlich-interaktiv geprägtes Genre und die Fantasieerzählung als eher schriftaffines Genre. Wenn die Kinder ohne die lokale Schritt-für-Schritt-Unterstützung von erwachsenen Zuhörenden eine komplexe Einheit produzieren müssen, zeigt sich der relative Stellenwert dieser externen Ressource im Erwerbsprozess.

So ergeben sich für diesen Themenbereich die folgenden Forschungsfragen:

1. Wird dieses dialogische Unterstützungssystem im Schriftlichen durch ein anderes erwerbssupportives – etwa die Instruktion – ersetzt?
2. Verhalten sich die Gattungen unterschiedlich, wenn es um die Herausforderung des Schreibens ohne interaktive Unterstützung geht?
3. Wie wird eine modifizierte Form der interaktiven Unterstützung im Rahmen von Schreibprozessen (Gespräche mit der Lehrperson, mit anderen Schülerinnen und Schülern) genutzt?
4. Sind ältere, basal literalisierte Kinder von dialogischer Unterstützung generell unabhängiger geworden, so dass sich dies auch in ihren mündlichen Produktionen zeigt?
5. Gilt das ggf. für alle untersuchten Gattungen in gleicher Weise?

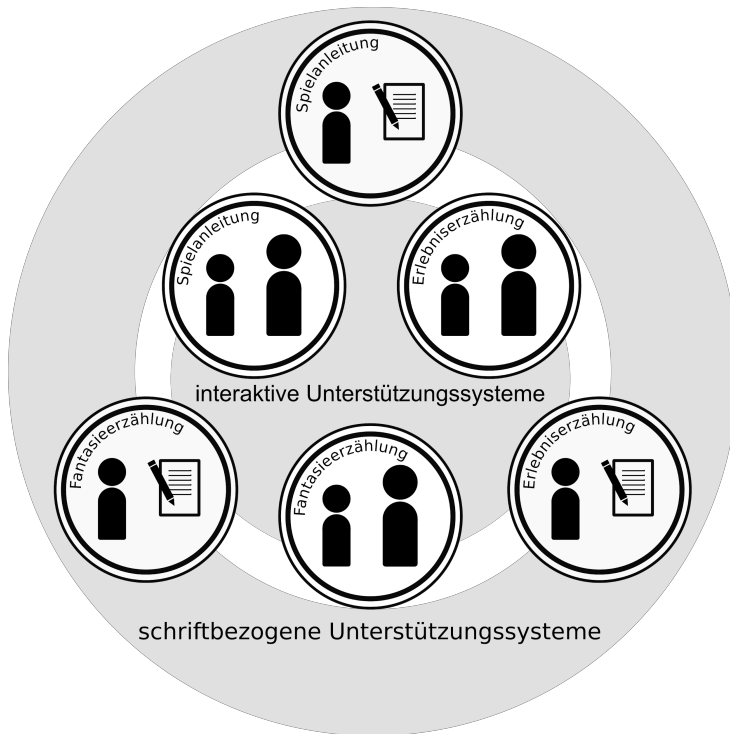


Abb. 4: DASS and beyond: Im Vergleich mündlicher und schriftlicher Erwerbsprozesse sowie unterschiedlicher Gattungen spielen neben alltagsnahen interaktiven Unterstützungssystemen (DASS) auch andere, z.T. schrift- und institutionsspezifische externe Erwerbsressourcen eine Rolle

Moderne Lerntheorien gehen i.Allg. davon aus, dass auch bei solchen Fähigkeiten, die nach naiven Vorstellungen ausschließlich durch Unterweisung erzeugt werden, „selbstgesteuerte“ kognitiv-konstruktive Aktivitäten des Lerners entscheidend sind (zsf. Rakoczy et al. 2010). Im Rahmen linguistischer wie auch sprachdidaktischer Erwerbstheorien wird entsprechend die Frage nach den Anteilen bzw. nach dem *Zusammenspiel von Konstruktion und Instruktion*, von „natürlichen“ und gesteuerten, impliziten und expliziten Unterstützungen beim Aufbau schriftsprachlicher Fähigkeiten diskutiert. Unsere Daten an der kindbezogenen Schnittstelle zwischen mündlichen und schriftlichen globalen Fähigkeiten ermöglichen einen Blick auf das Zusammenspiel zwischen diesen Ressourcen der Aneignung. Spätestens nach der Einschulung sind Schreiben und das Verfassen von schriftlichen Texten in unserer Kultur unterrichtliche und damit wesentlich institutionell angeleitete und bewertete Vorgänge.

Innerhalb dieses komplexen Zusammenhangs fokussieren wir auf die Frage:

6. Verwenden Kinder intuitive Strukturierungsstrategien aus dem Mündlichen auch im Schriftlichen und in welcher Weise tun sie das ggf.?

Im Rahmen einer kurzen standardisierten Unterrichtsstunde, die wir in beiden Klassen durchgeführt haben, sowie auf der Basis einzelner aufgezeichneter Schreibprozesse lässt sich zusätzlich fragen:

7. Welche der explizit vermittelten Verfahrensweisen setzen welche Kinder wie um?
8. Wie sehen interaktive Formate aus, die in der Institutionalität des Unterrichtsgeschehens im Schreibprozess auftretende Probleme explizit bearbeiten können?
9. Wie wirksam sind sie im Hinblick auf die Optimierung des Schreibprodukts?

Der Blick in das Zusammenspiel zwischen mündlichen und schriftlichen Praktiken – unter den prototypischen Bedingungen der *implizit verständigungsorientierten* und *explizit institutionellen Erwerbskontexte* (Quasthoff 2012a) – erlaubt es auch, die Rolle der *metasprachlichen und metakognitiven* Erwerbsressourcen herauszupräparieren, die für den Erwerb von Schriftlichkeit als zentral erachtet (Andresen 1985), für die spontane mündliche Interaktion hingegen lange als eher bedeutungslos eingeschätzt wurden (vgl. dagegen Stude 2013a). Wir können zeigen, wie metakognitive Planungsprozesse schon früh in literaten (Maas 2010) Praktiken auch in medialer Mündlichkeit eine Rolle spielen und auf welche Weise der Ausbau entsprechender Ressourcen im Verlauf des Erwerbs von Schreibkompetenz sich wiederum in den mündlichen Diskurspraktiken älterer Kinder zeigt (s.o. Forschungsfrage 4).

Mit Bezug auf die Schreibpraktiken stellen sich Fragen, die unser Verständnis des Zusammenspiels verschiedener Ressourcen beim Aufbau globaler Kompetenzen vervollständigen (s.u. 6.2):

10. Welche Rolle spielen Planungsprozesse und -fähigkeiten in der monologisch zerdehnten Schreibsituation bei der Optimierung globaler Fähigkeiten?
11. In welchem Ausmaß sind metasprachliche Kompetenzen Bedingung für die Nutzung expliziter Instruktionen und interaktiver Unterstützungen des Schreibprozesses?

Die interaktiven Muster zwischen Erwachsenen und Kindern, die sich ohne Wissen und didaktisch-professionelles Zutun der Erwachsenen im Alltagshandeln in der von Vygotskij (2002) sog. ‚Zone der nächstfolgenden Entwicklung‘ – also im interpersonellen Raum – verorten, werden unter unserer Erwerbsfragestellung methodisch als eine Art Steigbügel in den Prozess der Aneignung von Fähigkeiten rekonstruiert. Vygotskijs Weg ‚vom Sozialen zum Individuellen‘ kann nur durch die Beobachtung der *Praktiken* der Kinder und ihrer Gesprächspartner/innen, das Herauspräparieren ihrer *Fähigkeiten* aus der gemeinsam hergestellten Leistung der Interaktionsbeteiligten (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005), die Beobachtung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum hinweg und die Offenlegung der jeweils für die Verbesserung der Kompetenzen genutzten *Ressourcen* nachgezeichnet werden. Aufgrund dieser unbestrittenen Verankerung von primären Spracherwerbsprozessen in den Interaktionserfahrungen ist die Spracherwerbsforschung einer der Forschungszweige, der sich am intensivsten mit der

Rekonstruktion des Weges von der *Mikro- zur Ontogenese* (Quasthoff 2012a) beschäftigt haben. Dennoch hat auch sie das Spannungsverhältnis zwischen den beobachtbaren, unhintergebar interaktiv konstituierten Praktiken von mindestens zwei Teilnehmenden und dem Analyseziel eines nicht deskriptiv zu rekonstruierenden individuellen Fähigkeitsniveaus einer/eines der Teilnehmenden nicht oft systematisch adressiert (Bergmann / Quasthoff 2010). Das gilt nicht nur für das methodisch schwer aufzulösende Spannungsverhältnis von interaktiver Konstituiertheit der Praktiken und der Personenbezogenheit des Fähigkeitskonzepts. Es gilt ebenso für das empirisch schwierig einzufangende Verhältnis zwischen der situativen Aktualität und Einmaligkeit, der immer lokal bestimmten Kontextualität beobachtbarer Praktiken und dem zeitlich überdauernden dispositionellen Charakter von Fähigkeiten i.S. der stabilen Verfügbarkeit von internen Ressourcen. Aneignungsprozesse vermitteln in dieser Perspektive zwischen Praktiken und Kompetenzen, zwischen sequenziell und interaktiv gesteuerten mikrogenetischen Prozessen und ontogenetisch erreichten Fähigkeitsniveaus.

Während die bisherigen Fragen die Rekonstruktion der relevanten Aneignungsprozesse in den Mittelpunkt stellen, bezieht sich die theoretisch zentrale Frage auf das zugrundeliegende Konstrukt von *Kompetenz* und dessen Modellierung unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Empirie:

12. Welche Merkmale muss das Konzept globaler Kompetenz aufweisen, um die Verbindung zwischen Mikro- und Ontogenese abbilden zu können?

Eine wesentliche Bedingung zur empirischen Rekonstruktion derartiger Prozesse von der sprachlichen Interaktion und Instruktion zum sprachlichen Lernen und Können ist eine angemessene Konstellation von *Daten*, die Fenster auf die vielfältigen Prozesse aus unterschiedlichen Blickwinkeln öffnet (Bergmann / Quasthoff 2010). Aus dem beschriebenen Erkenntnisinteresse und der Konstellation unserer Fragestellungen ergibt sich eine Analyselogik, der auch der Aufbau des Buches ‚Praktiken – Kompetenzen – Ressourcen‘ und – quer dazu – ‚Erwerb‘ folgt: Die Rekonstruktion konkret beobachtbarer, aber jeweils speziell kontextualisierter Interaktions- und Schreibvorgänge in ihrer Sequenzialität wird zur methodisch kontrollierten Destillierung eines Konzepts modalitätsübergreifender, globaler Fähigkeiten genutzt, die in ihrem dispositionellen Charakter nicht beobachtbar sind. Das Ergebnis ist ein Kompetenzkonzept, das funktional gebunden ist an den Erfolg, mit dem unterschiedlich anspruchsvolle kommunikative Aufgaben bewältigt werden (Becker-Mrotzek 2009).

Die empirischen Einblicke in die vielschichtigen Facetten der Praktiken in ihrer Erwerbsrelevanz können jetzt mit Hilfe eines induktiv abgeleiteten, aber theoretisch verdichteten Konstrukts globaler Kompetenz weiterverarbeitet werden, um die unterschiedlichen Verfahren zu rekonstruieren, mit Hilfe derer Grundschul Kinder ihre globalstrukturellen Aufgaben im Erwerb bewältigen.

Unser Kompetenzmodell in der Anwendung auf die facettenreichen längsschnittlichen Analysen setzt uns in die Lage, diese Erwerbsmechanismen jeweils als Zusam-

menspiel interner und externer Ressourcen theoretisch zu beschreiben. Dieses Zusammenspiel zwischen verschieden ausgeprägten und unterschiedlich genutzten Ressourcen unterscheidet sich zwischen Kindern mit ihren unterschiedlichen Erwerbsbedingungen. Damit ist das didaktische Desiderat umgesetzt, die Heterogenität der Lernbedingungen und -verfahren abzubilden. Dieses Zusammenspiel unterscheidet sich empirisch ebenso zwischen Genres und ihrem Medialitätsbezug und öffnet damit den Blick auf das Allgemeine im Spezifischen. Auf einer generellen Ebene nämlich wird das Zusammenspiel zwischen externen und internen Ressourcen dann in seiner Funktionalität als Entwicklungslogik sichtbar, sodass wir mündliches und schriftliches Erzählen und Anleiten tatsächlich als globalen Erwerbsprozess mit seinen zugrundeliegenden Mechanismen explanativ zeigen und modellieren können.

III Theoretischer und methodischer Ansatz

4. Theoretische und analytische Grundkonzeptionen

4.1 Situierung innerhalb verschiedener Forschungsgebiete

Nachdem wir im Rahmen der Schilderung der Ausgangslage unserer Studie zunächst unsere zentralen Gegenstandsbereiche – Diskurs / Text, Medialität und Gattung – beleuchtet und daraus unsere Fragestellungen abgeleitet haben, geht es im Rahmen der theoretischen Fundierung unseres Vorgehens in diesem Kapitel um eine systematische Auseinandersetzung mit den Traditionen der relevanten Forschungsgebiete.

Der Gegenstandsbereich der hier vorzustellenden empirischen Befunde und theoretischen Überlegungen ist in der Schnittmenge – treffender wäre vielleicht zu sagen: im Spannungsverhältnis – zwischen Spracherwerbsforschung, konversationsanalytisch sowie z.T. ethnographisch inspirierter Gesprächsforschung und Schreibforschung anzusiedeln. Unser *ontogenetisches* Interesse an systematischen *Unterschieden* zwischen Kindern in der Art, wie sie verschiedene Diskurseinheiten strukturell realisieren, welche Anteile sie dabei in der Interaktion übernehmen und wie sich ihre globalen Einheiten über die Zeit und im Medium der Schriftlichkeit verändern, stellt dabei in gewisser Weise in allen beteiligten Forschungstraditionen eine oft umgangene Fragestellung dar. Dies dürfte u.a. damit zu erklären sein, dass seine Bearbeitung eine Zusammenschau der drei in der Forschungspraxis eher getrennten Disziplinen erfordert.

4.1.1 Spracherwerbsforschung

Wie erwähnt (s.o. 3.1) herrscht in der Forschungspraxis der Spracherwerbsforschung aufgrund des entsprechenden Entwicklungskonzepts eine Fokussierung auf die interindividuellen Gleichförmigkeiten in den ontogenetischen Veränderungen über die Zeit vor. Die individuellen Unterschiede zwischen Kindern derselben Altersstufe bzw. desselben Entwicklungsstandes sind zwar seit einiger Zeit zunehmend auch bezogen auf den Erstspracherwerb in den Blick genommen worden (u.a. Bates et al. 1988; Bates et al. 1995; Shore 1995; Snow 1995). Das gilt vorläufig allerdings primär für die Bereiche, die traditionell den Kernbereich der Sprachentwicklungsforschung ausmachen: die frühkindlichen Phasen der Aneignung phonologischer, syntaktischer und lexikalisch-semantischer Fähigkeiten. Die Befunde dieser Forschungen lassen sich vereinfacht in Form der Herausarbeitung einer Reihe von polar organisierten Stilen zusammenfassen, die mit den Stichworten referentiell / expressiv, nominal / pronominal, analytisch / holistisch und *risk taking / conservative* (Shore 1995: 16) aufgerufen werden können. Bezogen auf spätere Phasen der kindlichen Sprachentwicklung bzw. auch auf satzübergreifende und diskursbezogene Fähigkeiten haben allenfalls die seltenen soziolinguistisch inspirierten Entwicklungsforschungen (Oksaar 1987; Wells 1981) individuelle Unterschiede in den Blick genommen. Derartige Unterschiede wurden hier aber in der Vergangenheit primär als Unterschiede in der Geschwindigkeit der Entwicklung konzeptualisiert und fast wie selbstverständlich mit sozialisatorischen Bedingungen in Zusammenhang gebracht.

Während also besonders nativistische, aber auch kognitivistische Ansätze (s.o. 1.) die Schwierigkeit haben, empirisch festgestellte unterschiedliche Erwerbsstile explanativ vereinbaren zu müssen mit der im Wesentlichen als gleich unterstellten genetischen Grundausstattung des Menschen, ist für Vertreter/innen der ‚sozialen Konstitutionshypothese‘ (zsf. Quasthoff 2015a) die Erklärung der Variabilität bereits Teil ihres theoretischen Erwerbskonzepts: Da ‚Input‘ hier einen sehr viel größeren Erklärungsanteil am theoretischen Erwerbsmodell insgesamt hat, sind individuelle Unterschiede im Erwerb in dem Maße, wie Inputbedingungen nachgewiesenermaßen unterschiedlich sind, geradezu zwingend erwartbar. Im Unterschied zu nativistischen und kognitiven Erklärungshypothesen des Spracherwerbs, hätte für die Interaktionshypothese eine Gleichförmigkeit der Entwicklungsprozesse angesichts der Unterschiedlichkeit der interaktiven Erwerbskontexte schlicht falsifizierenden Charakter. Allerdings wird gerade wegen dieser Perspektive hier leicht der Blick verstellt vor solchen Variabilitäten in den Erwerbsmustern, die möglicherweise nicht durch den interaktiven Anregungsgehalt der Umgebung zu erklären sind, sondern durch unterschiedliche interne Erwerbsstrategien, denn die tatsächlichen Mechanismen der Wirksamkeit werden in den verfügbaren Forschungen i.Allg. nicht empirisch rekonstruiert.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die vorhandenen Forschungen zu individuellen Unterschieden in der primären Sprachentwicklung unterstellen unterschiedliche kognitive Stile des Kindes und / oder sozialisatorische Stile seiner Umgebung als Erklärung für Unterschiede in Geschwindigkeit und Art der Entwicklung. Besonders aufgrund des immer wieder festgestellten statistischen Zusammenhangs zwischen sprachlich-sozialen Variablen der Eltern und der Sprachentwicklung des Kindes wird ein entsprechender Einfluss für selbstverständlich gehalten bzw. im Längsschnitt nahegelegt (Peterson / McCabe 1994). Die aus unserer Sicht spracherwerbstheoretisch interessante Frage ist aber nicht primär, ob ein solcher Zusammenhang besteht (Krah et al. 2013)¹, sondern wie der entsprechende Mechanismus interaktiv funktioniert, auf welche Weise das Zusammenspiel zwischen Erwachsenem und Kind nachweisbar dazu führt, dass sich Kinder sprachlich unterschiedlich entwickeln bzw. unterschiedliche Verfahrensweisen zur Lösung ihrer sprachlich-kommunikativen Probleme präferieren (vgl. Quasthoff / Krah 2012; Heller / Krah 2015). Mit unserem Buch wollen wir zur Beantwortung dieser Frage einen Beitrag liefern.

4.1.2 Gesprächsforschung

Die in der ethnomethodologischen Konversationsanalyse entwickelten Verfahren zur Analyse sprachlicher Interaktion liefern der Interaktionalen Diskursanalyse zunächst den methodischen Rahmen sowie – gemeinsam mit der linguistischen Diskursanalyse

¹ Im BMBF-Projekt FUnDuS wird dieser Zusammenhang interdisziplinär und unter Nutzung linguistischer und quantitativer psychologischer Methoden längsschnittlich aufgeklärt (abrufbar unter <https://www.tib.eu/de/suchen/id/TIBKAT%3A782845975/Abschlussbericht-FUnDuS-Projekt-Forschungsprojekt/>).

– empirisches Wissen über die unterschiedlich kontextualisierten lokalen und globalen Gesprächsstrukturen in ihrer Dynamik (Quasthoff et al. 2017). Innerhalb der klassischen *Conversation Analysis* (CA) werden Entwicklungs- bzw. Erwerbsfragen häufiger gestellt (vgl. z.B. Wootton 1997; Corrin et al. 2001; Forrester / Reason 2006; Wells et al. 2009; Bateman 2016; Filipi 2015, 2016, 2017), während Fragen nach interindividueller Verschiedenheit erst etabliert werden. In der grundlegenden Kategorie *member* einer Sprach- und Kulturgemeinschaft (Sacks 1995; Forrester 2010) sind sowohl eine voll entwickelte Kompetenz als auch die Annahme präsupponiert, Interaktanten benutzen die gleiche konversationelle „Maschinerie“ in gleicher Weise zur Herstellung vergleichbarer Kontexte (Quasthoff 2015).

Beobachtbare Unterschiede in den Verfahren der Interaktanten führen konsequenterweise zur Annahme unterschiedlicher Kontextualisierungen, also der Suche nach einer anders gearteten *orderliness*. Sie führen nicht zur Unterstellung einer Abweichung, verursacht durch nicht hinreichend ausgeprägte Kompetenzen eines Beteiligten. Im Unterschied zur Ethnographie untersucht die CA die Verschiedenheit lokaler Verfahren – also bezogen auf ihre jeweilige kontextualisierende Kraft, nicht bezogen auf (Gruppen von) Personen. Der CA als ihrem Ursprung nach programmatisch grundlagenorientiertem Forschungsansatz waren anwendungsbezogene Fragestellungen zunächst eher fremd (Schegloff 2007): Für die erwerbs- und vermittlungsbasierten (s.u. 10.) Dimensionen unserer Studie mussten also Konzepte im Rahmen dieser interaktionalen Grundannahmen erst entwickelt werden. Die neuere amerikanische Ethnographie hat dagegen Fragen bearbeitet, die von den klassischen soziolinguistischen Arbeiten (Bernstein 1964) der sog. Sprachbarrierenforschung der 60er und frühen 70er Jahre gestellt, aber aus heutiger Sicht nicht befriedigend gelöst wurden.

In neueren Arbeiten wird die ungelöste Frage der (mangelnden) Passung zwischen schulischen Anforderungen und sprachlichen Praktiken und Kompetenzen mancher Schülerinnen und Schüler neu gefasst und empirisch wieder bearbeitet (Heller 2012; Morek 2012; Buttlar 2017; Quasthoff / Prediger 2017). Dabei werden die sprachsozialisatorisch und kulturell beeinflussten unterschiedlichen Sprach- und Interaktionserfahrungen im Rahmen der Interaktionalen Diskursanalyse sowohl aus ethnographisch-diskursanalytischer als auch aus sprachdidaktischer Sicht in den Blick genommen. Auf der Basis von systematischen Vergleichen der Praktiken derselben Kinder in verschiedenen Interaktionskontexten konnten wir bspw. die Grade der jeweiligen Angemessenheit des sprachlichen Handelns theoretisch über die Kontextualisierungskompetenz (Morek / Quasthoff 2017) bestimmen und erklären.

Im Unterschied zu der bereits erwähnten Studie DisKo war die Stichprobe der vorliegenden Studie nach soziolinguistischen Kriterien relativ homogen zusammengesetzt (vergleichbarer Einzugsbereich der beiden Klassen, eher privilegiertes Gebiet im Süden einer Großstadt des Ruhrgebiets, im Erhebungszeitraum keine mehrsprachigen Kinder mit Sprachauffälligkeiten im Deutschen in den Klassen (s.u. 5.1)).

Trotzdem liefert unsere Studie zum einen einen wesentlichen Beitrag zur Frage der „Kluft“ zwischen sprachlich-kulturellen Praktiken der Kinder und Erwartungen der Institution Schule: Sie zeigt empirisch eindrücklich das große Ausmaß an Unterschieden

in den Praktiken und Kompetenzen selbst unter diesen Kindern zum Zeitpunkt der Einschulung.² Zum anderen entwickelt sie mit der Facette der Kontextualisierungskompetenz im Kompetenzmodell (s.u. 7.) sowie mit den Konzepten der internen und externen Ressourcen (s.u. 9.) das theoretische Rahmenkonzept, innerhalb dessen das sprachliche Agieren in unterschiedlichen privaten und institutionellen Kontexten abgebildet werden kann.

4.1.3 Schreibforschung

Mit dem Gegenstandsbereich der hier vorzustellenden empirischen Befunde und theoretischen Überlegungen ist nicht nur das Spannungsverhältnis zwischen Spracherwerbsforschung und konversationsanalytisch inspirierter Gesprächsforschung angesprochen. Ebenfalls die Schreibforschung der 1980er und 1990er Jahre war – wie oben erwähnt (2.2 und 3.2) – auch dann eher wenig mit der Spracherwerbsforschung verbunden, wenn sie sich für Erwerbsprozesse und -stufen interessierte (so z.B. Bereiter / Scardamalia 1987; Becker-Mrotzek 1997a).

Das empirische Interesse an systematischen Unterschieden in der Art, wie Kinder verschiedene Diskurseinheiten bzw. Texte unter kontextuell vergleichbaren Bedingungen mündlich und schriftlich strukturell realisieren, ist zwar gestiegen (Becker 2002; Schmidlin 1999; Dannerer 2012; Bachmann / Becker-Mrotzek 2017). Die Grundlegung der Kompetenzen in der Mündlichkeit und die Erklärung von Unterschieden im Erwerb von Textstrukturierungskompetenz mit Rückgriff auf die internen und externen Ressourcen (Augst et al. 2007; Pohl 2013; Domenech im Druck) sind allerdings auch in der gegenwärtigen Schreibentwicklungsforschung noch nicht wirklich etabliert (zsf. Quasthoff / Domenech 2016): Die kognitiv orientierte Forschung zum Erwerb von Schreibkompetenzen blendet die interaktiven Aspekte ‚externer Ressourcen‘ (s.u. 9.3) des Erwerbsprozesses eher aus, während die meist schreibdidaktisch inspirierten Arbeiten dazu neigen, externe Ressourcen auf professionell gestaltete Lernumgebungen (Becker-Mrotzek et al. 2017) bzw. soziographische Merkmale der Schreiber/innen (Geschlecht, Mehrsprachigkeit, Soziales Milieu, Schulform) zu verengen (Klieme et al. 2006). Selten werden Textstrukturierungsfähigkeiten gleichzeitig differenziert betrachtet und quantitativ valide verglichen (vgl. aber Domenech im Druck).

Innerhalb des Dreiklangs unseres Buches zur Rekonstruktion der Erwerbsprozesse ist die Gesprächsforschung für die *Praktiken* zuständig. Die Ansätze der Sprach- und Schreiberwerbsforschung liefern unterschiedlich explizite Zugänge zu einschlägigen *Kompetenzen* und den Abfolgen ihrer individuellen Aneignung. Die Frage nach den externen und internen *Ressourcen* hingegen, die die Prozesse der Aneignung je unterschiedlich fundieren, kann nur in quer zu den Disziplinen liegenden Zugriffen geklärt werden.

² Buttler (2017) rekonstruiert die unterschiedlichen Passungen und Divergenzen zwischen Erwartungen der Lehrpersonen und sprachlichen Beiträgen der Kinder anhand der Unterrichtsprozesse in beiden Klassen im Verlauf des ersten Schuljahres.

4.2 Grundlegende Konzepte und ihr Zusammenspiel: Praktiken, Kompetenzen, Ressourcen, Erwerb

Mit ‚Praktiken‘ bezeichnen wir in konversationsanalytischer Orientierung die jeweils spezifisch situierten konkreten interaktiven mündlichen oder schriftlichen Prozesse, die selbstreflexiv dem Vollzug von Handlungen dienen (Schegloff 2007). Globale oder diskursive Praktiken sind in unserem Verständnis auf Gattungen bezogen und bringen diese durch ihre jeweilige Orientierung hervor. Sie haben damit den Charakter von ‚Diskurseinheiten‘, *big packages* oder Äußerungspaketen (Jefferson 1988; Sacks 1995; vgl. auch Quasthoff et al. 2017).

Im Fall der schriftlichen Praktiken dienen uns die Ergebnisse des Vollzugs in Form von handschriftlich verfassten, kommentierten und korrigierten Schreibprodukten als Dokumente der Schreibprozesse (Becker-Mrotzek 1997a); vereinzelt ziehen wir auch die Aufzeichnung der Schreibprozesse selbst bzw. der Interaktion im Verlauf des Schreibens heran (z.B. 8.2.2.1). ‚Verfahren‘ in unserer Verwendungsweise sind innerhalb von solchen Praktiken eingeführte Formen zu deren Durchführung.

Praktiken unter und mit *members* reproduzieren immer kulturell geteilte Konventionen und instantiiieren jeweils verfügbare lokale und globale sprachliche Repertoires. Praktiken unter Beteiligung von Kindern als (noch) nicht vollwertige Mitglieder der Sprach-, Schreib- und Kulturgemeinschaft reproduzieren eine eigene Art von ‚sozialem Ereignis‘, das dieses ‚Ungleichgewicht‘ (Hausendorf / Quasthoff 1996) sozial herstellt – und das gerade durch den kompensatorischen Einsatz des Erwachsenen im Rahmen des *Discourse Acquisition Support Systems* unbemerkt dafür sorgt, dass das heranwachsende Kind allmählich den *member*-Status erreichen kann (Quasthoff 2015). Soweit es sich um mündliche Interaktionen handelt, arbeitet die konversationsanalytisch basierte Rekonstruktion die regelhaften sequenziellen Prozesse heraus, die durch die Abfolgemuster von wechselseitig wirkenden lokalen und globalen Zugzwängen (s.u.) entstehen. Fokussiert auf die kindlichen Anteile an den *joint achievements* (Hausendorf / Quasthoff 1996), der gemeinsamen Herstellung jeweils geteilten Sinns zwischen dem / der erwachsenen und den kindlichen Gesprächsbeteiligten, betrachten wir hier also die *Mikrogenese* (Quasthoff 2012a) kindlicher Äußerungen in ihrer unhintergehbaren interaktiven Einbettung. Jede (kindliche) Äußerung ist kontextuell ermöglicht oder ausgelöst, durch sequenziell vorangehende sprachliche Modelle erleichtert oder durch anschließende Deutungen der (erwachsenen) Gesprächspartner/innen disambiguiert.

Außerhalb institutioneller oder expliziter Lehr-Lern-Kontexte sind diese Praktiken i.Allg. primär verständigungsorientiert und i.d.S. mikroanalytisch rekonstruierbar.³

³ In Unterrichtskontexten, aber auch in manchen familialen kommunikativen Praktiken (Quasthoff / Krah 2012; Morek 2012), finden wir hingegen eine interaktiv durchschimmernde Lehrabsicht des Erwachsenen und damit eine Relevanzsetzung künftiger Erwerbsprozesse des Kindes, die wir als aktualgenetische Prozesse bezeichnen (Quasthoff 2012a). Zu Praktiken in Lehr-Lernprozessen siehe bspw. auch McHoul 1984; Hellermann 2007; Koschmann / Zemel 2009, 2011; zu ‚lehrenden‘ Praktiken in familialen Kontexten siehe bspw. auch Goodwin 2007).

Kompetenzen des Kindes und ihre *ontogenetische* Veränderung sind also an den Praktiken in keinem Fall unmittelbar ablesbar (Bergmann / Quasthoff 2010).

Unterschiedliche Kompetenzen haben für die interaktionsorientierte Gesprächsforschung und die Analyseebene der Praktiken den Charakter unterschiedlich konstruierter sozialer Realitäten. Systematisch unterschiedliche Muster sozialer Aktivitäten definieren den sozialen Status ihrer Beteiligten etwa als Kind und als Erwachsener (s.o.): In dieser Sichtweise wird analytisch nicht eine individuenbezogene Kompetenzzuschreibung vorgenommen. Vielmehr wird der interaktive Mechanismus in den Blick genommen: Indem ein Kind systematisch anders spricht als ein Erwachsener, konstituiert es sich sozial als ‚Kind‘ (als Nicht-*member*) und wird entsprechend wahrgenommen, was beim Erwachsenen den erwähnten kompensatorischen Mechanismus auslöst, um Verständigung zu sichern.

Mit den Begriffen ‚Diskurs- bzw. Texterwerb‘ (s.o. 2.1) ist der Erwerb von Fähigkeiten auf einer bestimmten Ebene sprachlicher Strukturierung angesprochen. Diese Ebene liegt oberhalb der Ebene einzelner Äußerungen, aber unterhalb der Ebene eines Gesprächs (Quasthoff et al. 2017) oder (auf Seiten der Schriftlichkeit) der eines ganzen Buches. Intuitiv ist diese Ebene durch mehr oder minder alltägliche Begriffe wie ‚Erzählung‘ oder ‚Spiel-Erklärung‘ leicht zu erfassen: Es handelt sich um semantisch wie pragmatisch relativ einheitliche sprachliche Aktivitäten (bzw. deren Produkte), die in sich spezifisch strukturiert sind und wiederum als Elemente eingehen können in größere Einheiten wie Gespräche oder Bücher.

Bezogen auf die Praktiken der gemeinsamen Konstitution von Diskursen fokussieren wir auf bestimmte abgrenzbare Einheiten im Gespräch, nämlich Diskurseinheiten (Wald 1978)⁴. Die *discourse markers* – als Anfangs- bzw. Gliederungssignale einer globalen Diskurseinheit – projizieren dabei die mit dem globalen Äußerungspaket verbundene Gattung (‚Kennste den schon?‘) bzw. machen sie auch in ihrem Verlauf erkennbar (z.B. ‚plötzlich‘ als narrativer Marker; siehe Quasthoff et al. 2017). Gattungswissen gehört zu den kontextfreien Ressourcen, dem sprachlichen und kulturellen Wissen einer Gemeinschaft (s.o. 2.3), auf das die Sprecher und Schreiber zurückgreifen in der Gestaltung ihrer diskursiven Aktivitäten. ‚Diskurseinheit‘ bezeichnet demgegenüber eine abgrenz- und beschreibbare Sequenz innerhalb der *ongoing activities*, die jeweils orientiert an den Anforderungen der Gattung kontextualisiert und intern – in Form eines Äußerungspakets – realisiert wird.

In ähnlicher Weise und verbunden mit den Gattungen stellen die ‚konzeptionell‘ und ‚medial‘ (Koch / Oesterreicher 1985) unterschiedlichen ‚Modalitäten‘ der Schriftlichkeit und Mündlichkeit unterschiedliche Anforderungen an die diskursiven Praktiken. Damit gehören Gattungen – auch in ihrer Bindung an Medialitäten – als globale Repertoires zu den konversationellen Verständigungsressourcen im Vollzug, insofern sie als verfestigte Lösung konversationeller Probleme genutzt werden können.

⁴ Vgl. auch die ähnlichen Konzepte ‚Handlungsschema‘ bei Kallmeyer / Schütze (1977) und ‚Handlungsmuster‘ bei Rehbein (1984).

Gleichzeitig gehören sie als interne Ressource im Erwerb zu den Fähigkeiten, auf die zurückgegriffen werden kann (s.u. 9.). Unser Zugang erfordert damit ein Konzept von *Kompetenz* (s.u. 7.),

- das interaktionsfundiert ist und damit – über das Konzept der Erfüllung kontextueller Anforderungen – verbindbar ist mit den gemeinsam hervorgebrachten interaktiven Leistungen, die wir in den Praktiken vorfinden,
- das gleichzeitig individuenbezogen und damit anschlussfähig ist an kognitiv orientierte Kompetenzbegriffe,
- das erwerbsorientiert ist, insofern seine Dimensionen empirisch vorfindbare Erwerbsprozesse abbilden,
- das funktional orientiert ist, insofern mikrogenetische Prozesse der Verständigungssicherung als Erklärung der ontogenetischen Funktionalität über die Zeit explizierbar werden.

Der Kompetenzbegriff ist grundlegend für jede Explikation von Erwerbsprozessen i.S. der Aneignung bestimmter Fähigkeiten durch Individuen über bestimmte Zeitfenster bis hin zur Lebensspanne. An diesen Aneignungsprozessen interessieren uns besonders die Erwerbsmechanismen, also das Zusammenspiel zugrundeliegender externer und interner Ressourcen, auf die Individuen bei der Aneignung und dem Ausbau von Kompetenzen zurückgreifen (s.o. 1. und 2.1).

„Interne Ressourcen“ bezeichnen dabei bereits verfügbare Fähigkeiten und Strategien, auf die beim Ausbau und Transfer zurückgegriffen wird. Im Kontext unserer Studie könnten also intuitiv vorhandene, im Mündlichen angewandte Strukturierungsfähigkeiten als interne Ressource genutzt werden, um schriftliche Texte aufbauen zu können.

Unter „externen Ressourcen“ verstehen wir die „Lerngelegenheiten“, die aus der Involviertheit des Kindes in unterschiedlichen interaktiven Kontexten resultieren. Als „Input“ bzw. als *child-directed speech* (Snow 1995) spielt dieser Kontext in allen globalen Erwerbshypothesen des Spracherwerbs (s.o. 1.) eine wesentliche Rolle (Quasthoff / Wild 2014). In unserem Erwerbskonzept, das interaktionstheoretisch fundiert ist (s. Quasthoff 2015), werden die Spracherfahrungen allerdings nicht nur als ein Lernmodell für den internen Erwerbsapparat („Input“) behandelt, sondern wir haben den Anspruch, die spezifische Musterhaftigkeit der interaktiven Involviertheit des Kindes als Bedingung der Erwerbsfunktionalität zu rekonstruieren.

Das *Discourse Acquisition Support System* (DASS; Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005; Quasthoff 2011), speziell das Interaktionsmuster „Fordern und Unterstützen“, konnte bereits in früheren Arbeiten (Quasthoff / Kern 2007) als ein basaler Mechanismus in interaktiven Praktiken der Erwachsenen-Kind-Interaktion mit einem erwerbs-supportiven Nebeneffekt rekonstruiert werden (genauer s.u. 9.3.1). Erwerb i.S. dieser Studie ist also zu erklären durch das Zusammenspiel in der Nutzung interner und externer Ressourcen zum Aufbau von Kompetenzen, das interindividuell bis zum gewis-

sen Grad unterschiedlich ist. Mindestens die Beschreibung externer Ressourcen erfordert dabei die Fundierung der empirischen Rekonstruktionen in den interaktiven Praktiken, an denen das Kind beteiligt ist. Von diesen jeweils unmittelbaren mikrogenetischen Prozessen aus müssen verschiedene Brücken zu der Ontogenese über größere Zeiträume hinweg geschlagen werden. Drei dieser Brücken von der sequenziellen Interaktionsanalyse zur Erwerbsforschung sind:

- Eine kluge Konstellation der Daten (s.u. 5.1), die in längsschnittlicher Betrachtung Einblicke liefern in die Veränderung unterschiedlicher Praktiken,
- ein Kompetenzkonzept, das Vergleiche unterschiedlicher Praktiken zulässt (s.u. 7.) und
- eine Theorie des Zusammenspiels von internen und externen Ressourcen, die Einblicke in die zugrundeliegende Dynamik der Veränderungen ermöglicht (s.u. 9.).

Die Progression unseres Buches ‚*Praktiken – Kompetenzen – Ressourcen*‘ zur Erklärung von *Erwerb* ist nach dem Genannten und angesichts der längsschnittlichen Daten (s.u. 5.1) eher spiralförmig zu verstehen:

- Die Rekonstruktion der Praktiken liefert uns die Einsicht in die kontextuellen Anforderungen, die die Gattungen in ihrer jeweiligen medialen Realisierung setzen;
- Als Kompetenzen werden die individuellen Profile in der Bewältigung dieser Anforderungen auf jeder Altersstufe herausdestilliert und auf der längsschnittlichen Zeitachse abgebildet;
- Die Ressourcen zeigen, wie diese Kompetenzen im Zusammenspiel zwischen externen Unterstützungen und internem Wissen und Repertoires jeweils aufgebaut werden.

5. Methodische Verfahren

Nachdem wir unsere Studie im vorigen Kapitel 4 in die relevanten Forschungskontexte eingebettet und die zentralen theoretischen Konzepte in ihrem Bezug zueinander verortet haben, widmet sich dieses Kapitel den konkreten methodischen Grundlagen unseres Vorgehens. Dazu gehört die Beschreibung der Datenerhebung und Korpuserstellung in Zusammenhang mit den jeweils zugrundeliegenden methodischen Erwägungen (s.u. 5.1). Ebenso werden hier die Analyseverfahren im konkreten Bezug auf die Daten dargestellt (s.u. 5.2).

5.1 Daten

Die im vorliegenden Band präsentierten Ergebnisse basieren auf Korpora, die aufgrund ihres Umfangs und der Vielseitigkeit der darin enthaltenden Datentypen über die deutschsprachige Spracherwerbs- und Schriftlichkeitsforschung hinaus u.W. als einzigartig anzusehen sind. In diesem Abschnitt gilt es, die empirische Zielsetzung und im Zusammenhang damit die genaue Zusammensetzung der Teilkorpora im Rahmen des methodischen Designs der Studie näher zu erläutern.

Die Datenerhebung erfolgte von September 2000 bis Oktober 2004 im Rahmen der unter der Leitung von Prof. Dr. Uta M. Quasthoff an der Universität Dortmund durchgeführten DFG-Projekte *DASS* und *OLDER*.¹ Dank der über diesen Zeitraum hinweg kontinuierlichen Beteiligung zweier Grundschulklassen aus dem urbanen Ruhrgebiet konnte ein Korpus erstellt werden, das sowohl die individuelle Diskurs- und Schreibentwicklung von zunächst 37, im Verlauf dann insgesamt 33 Kindern in einem Längsschnitt von über drei Jahren dokumentiert.²

Aufgrund der großen Bandbreite der gewählten Erhebungsformate sowie ihres longitudinalen Charakters erlaubt diese Konstellation von Daten erstmals einen umfassenden Einblick in das Zusammenspiel relevanter dieser Entwicklung zugrunde liegender Erwerbsmechanismen und -kontexte.

Die gesamte Datenbasis setzt sich aus insgesamt sieben unterschiedlichen Datentypen zusammen. Diese umfassen die folgenden Teilkorpora:

1. Aufzeichnungen *mündlicher Diskurseinheiten* (DSP-Daten) aller an der Untersuchung teilnehmender Kinder im Gespräch mit Erwachsenen, welche jeweils zu Beginn des ersten und zweiten sowie am Ende des dritten / Anfang des vierten Schuljahres erhoben wurden (Längsschnitt mit drei Erhebungszeitpunkten);

¹ Siehe Vorwort. Ebenso sind Daten eingeflossen, die im Rahmen der von der Universität Dortmund geförderten Vorstudie (*DasS* – Diskursfähigkeiten als sozialisatorische Stile) entstanden sind. Sie wurden nicht nur bei der Antragstellung genutzt, sondern auch im Verlauf der Aufbereitung der Projektdaten, z.B. zur Auswahl der Familienkinder, mit herangezogen.

² Der Drop-out von lediglich 4 Kindern über die Zeit des Längsschnitts ist mit Wiederholung einer Klasse, Wegzug der Eltern bzw. Umschulung auf eine Förderschule zu erklären.

2. Audio-Aufzeichnungen von *Familieninteraktionen* einzelner als prototypisch ausgewählter Kinder aus dem ersten Schuljahr (N = 6);
3. *Schreibprodukte* aller beteiligter Kinder, die von Beginn des ersten bis zum Ende des dritten Schuljahres im Kontext des regulären Sprachunterrichts erhoben wurden; aufgrund des Forschungsinteresses an der Entwicklung globaler Strukturierungsfähigkeiten gingen vorrangig die Texte des späten zweiten und des dritten Schuljahres in die Analyse ein;
4. Video-Aufzeichnungen von *Unterrichtsinteraktionen* in beiden Klassen, sowohl im Frontalunterricht als auch im Rahmen von Erzählkreisen in monatlichen Abständen in beiden Klassen über das erste Schuljahr hinweg;
5. Video-Aufzeichnungen von *Schreibprozessen* einzelner Kinder im Kontext von Schreibaufgaben im dritten Schuljahr;
6. Video-Aufzeichnungen im Rahmen einer *unterrichtlichen Intervention* durch Mitarbeiter des Projekts zum Ende des dritten Schuljahres sowie
7. Leitfaden-Interviews mit allen Kindern zu bewusstseinsfähigen Schreibstrategien zu Beginn des vierten Schuljahres.

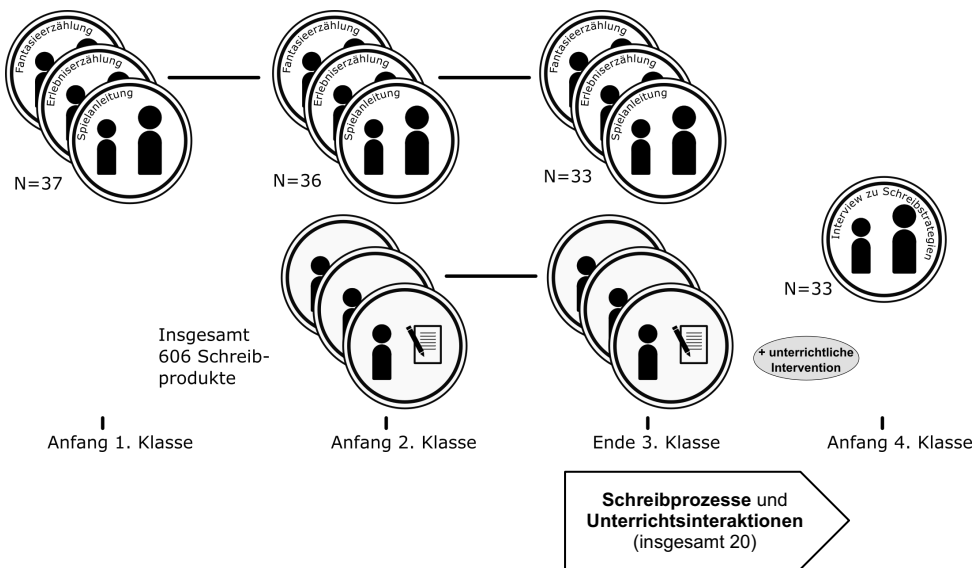


Abb. 5: Zeitlicher Ablauf der Datenerhebung in den Projekten DASS und OLDER

5.1.1 Mündliche Diskurseinheiten

Wie mehrfach erwähnt, bildet die Rekonstruktion der Erwerbsmechanismen, die der Diskurs- und Schreibentwicklung von Grundschulkindern zugrunde liegen, das Hauptziel unserer Untersuchung. Entsprechend kommt – neben der Betrachtung verschiedener hieran beteiligter Erwerbskontexte – vor allem der Dokumentation dieser Entwicklung selbst, bezogen auf das einzelne Kind, ein zentraler Stellenwert zu. Die über den Untersuchungszeitraum hinweg kindbezogene Verfolgung des jeweils individuellen sowohl mündlichen als auch schriftlichen Entwicklungsstandes der an Untersuchung beteiligten Kinder stellt somit einen wichtigen Eckpfeiler der Datengrundlage dar.

Dieses Teilkorpus der *mündlichen* Erhebungen, der sog. diskursstrukturellen Profile (DSP-Daten)³, wurde in drei Erhebungsphasen gewonnen: zu Beginn des ersten Schuljahres (1. DSP-Runde), zu Beginn des zweiten Schuljahres (2. DSP-Runde) und am Ende des dritten bzw. Beginn des vierten Schuljahres (3. DSP-Runde). In allen drei Erhebungswellen wurden in unterschiedlichen interaktiven Konstellationen jeweils die drei diskursiven Gattungen *Fantasieerzählung*, *konversationelle Erlebniserzählung* und *Spielanleitung* erhoben. Anhand dieses Gattungsspektrums (s.o. 2.3.4) dokumentieren die DSP-Daten somit über einen Zeitraum von mehr als drei Schuljahren hinweg die Entwicklung mündlicher Diskursfähigkeiten in ihren unterschiedlichen Profilen aller an der Untersuchung (durchgängig) beteiligten Kinder (N=33). Im Unterschied zu vielen Untersuchungen zum Erzählerwerb (Boueke et al. 1995; Schmidlin 1999) wurde hier – entsprechend unserer Fragestellungen (s.o. 3.) – Wert gelegt auf die Einbettung in ein interaktives Setting: Die Kinder erzählten / erklärten jeweils interessierten, aktiv beteiligten erwachsenen Zuhörenden.

Die *Fantasieerzählungen* wurden in standardisierten Gesprächssettings zwischen einer/einem Erwachsenen des Forschungsteams und jeweils einem Kind explizit elizitiert. Da die Gattung als schrift- und schulaffin eingeschätzt wurde, sollte sie nicht beiläufig im Gespräch anschlussfähig gemacht werden. Die/der Erwachsene fragte das Kind, ob es sich eine Geschichte ausdenken und weitererzählen könne, wenn es den Anfang hört. Die Erwachsenen versicherten sich also zunächst der Zustimmung des Kindes zur Übernahme der Gesprächsaufgabe und gaben dann je nach Erhebungszeitpunkt und Geschlecht des jeweils teilnehmenden Kindes leicht unterschiedliche Stimuli vor: „*Es war einmal ein kleines Mädchen / ein kleiner Junge, das / der fliegen / sich unsichtbar machen / sich verwandeln konnte, und plötzlich – eines Tages – passierte etwas*“. Die genaue Form, in der dies jeweils realisiert wurde, wurde selbstverständlich immer mittranskribiert und bei der Analyse berücksichtigt. Mit diesem Stimulus wurde also klar die Gattung Märchen bzw. Fantasieerzählung angesprochen: „*eines Tages*“ wies auf die Singularität einer zu erfindenden speziellen Geschichte hin und „*plötzlich*“ konnte als genretypischer Hinweis auf einen Planbruch (s.u. 6.1.1.3) genutzt werden.

³ Zur genaueren quantitativen Dokumentation dieses Datensatzes s.u. 8.1.1.

Die *konversationellen Erlebniserzählungen* waren demgegenüber sehr viel tiefer in das Gespräch der/des Erwachsenen mit jeweils zwei Kindern eingebettet und entsprechend weniger gesteuert (vgl. ausführlich Ohlhus 2014). Die Erwachsenen lasen zunächst eine kurze von uns verfasste Geschichte vor, die eine klare thematische Kontextualisierung liefern sollte und natürlich mit jeder Erhebungswelle wechselte (1. Welle: Erlebnis mit Tieren; 2. Welle: Ein Kind ist allein zu Hause und ängstigt sich wegen eines Geräusches; 3. Welle: eine andere Tiergeschichte). Die Geschichte endete in der ersten Erhebungsrunde vor der Auflösung. Diese sollte von den Kindern geliefert werden, weil wir überprüfen wollten, ob alle 6-jährigen hinreichend Gattungswissen, also ein sicheres Geschichtenschema (Stein / Glenn 1979), erworben haben. Dies war durchgängig der Fall, so dass wir dies in den weiteren Erhebungsrunden unterstellen konnten und nicht noch einmal eigens erhoben. Im Verlauf des Gesprächs über die Ereignisse in der Geschichte schloss sich an jeweils passender Stelle die Frage der/des Erwachsenen an, ob die Kinder selbst schon mal Entsprechendes erlebt hatten. Da wir in dieser gesprächsförmigen Interaktionsform jeweils zwei Kinder beteiligten, um informellere Kontexte zu erhalten, ist zu bedenken, dass die Kinder in diesem Setting auch jeweils Peers als Adressaten hatten und teilweise um das Rederecht konkurrieren mussten.

Die *Spielanleitungen* sollten unsere Datenbasis durch eine nicht-rekonstruktive Gattung (Bergmann / Luckmann 1995) aus einer explanativen Gattungsfamilie (Hohenstein 2006; Morek 2012) anreichern. Mündliche Instruktionen sind im Alltag i.Allg. in Situationen eingebettet, in denen es um den Vollzug von praktischen Handlungen geht, welche mindestens einer/einem Teilnehmenden bekannt sind, während der/die andere hier ein lokal etabliertes Wissensdefizit aufweist. In den mündlichen Spielanleitungen unseres Korpus wurde entsprechend versucht, eine derartige Situation zu schaffen: Die Erwachsenen geben vor, demnächst bei einem Kindergeburtstag helfen und dabei mit den Kindern *Memory* spielen zu sollen. Da ihnen das Spiel selbst nicht bekannt sei, bitten sie das jeweilige Kind dieses zu erklären. Falls ein Kind dieses Spiel nicht kennt (was aber sehr selten vorkam), baten wir ersatzweise um die Erklärung von *Mau-Mau*⁴. In der dritten Erhebungsrunde Ende des dritten Schuljahres mussten wir nach dem Kartenspiel *UNO* fragen, denn *Memory* wäre als nicht mehr altersgemäß zurückgewiesen worden. Da *UNO* dementsprechend deutlich komplexer ist, sind die Erhebungen im Längsschnitt hier auch nur eingeschränkt vergleichbar (s.u. 8.1). Es kam uns bei dieser Konstellation der Gattungen darauf an,

- alltagsnahe (konversationelle Erlebniserzählung und Spielanleitung) mit einer eher mit Unterricht assoziierten Gattung (Fantasieerzählung);
- prototypisch mündliche (konversationell eingebettete Erlebniserzählung, Spielanleitung) mit konzeptionell schriftlichen (Fantasieerzählung) sowie

⁴ In der ersten Welle baten wir die Kinder uns auch noch *Reise nach Jerusalem* zu erklären, um die Möglichkeit zu haben, zwischen verschiedenen Typen von Spielen (mit und ohne handhabbares Spielmaterial) zu unterscheiden. Aus Ressourcengründen wurde diese Erhebung im Verlauf aufgegeben und die Daten nicht analysiert.

- zwei narrative Gattungen (konversationell eingebettete Erlebniserzählung und Fantasieerzählung) zu vergleichen.

Auf diese Weise sollte ein empirischer Zugang zu Gleichförmigkeiten und Unterschieden zwischen den Gattungen gefunden werden, der unserem genreübergreifenden Konzept globaler Kompetenz entspricht. Ein Fenster zu den Erwerbsmechanismen wurde durch den Einblick geöffnet, in welchem Ausmaß und in welcher Weise die Erwerbsverläufe zwischen den Genres analog bzw. verschieden sind. Theoretisch leitend war dabei die Frage: Ist ein einheitliches Konstrukt ‚globaler Kompetenz‘ angesichts der Erwerbsverläufe und -profile in den verschiedenen Gattungen empirisch substantiiert und theoretisch sinnvoll?

Insgesamt liegen in diesem Teilkorpus 341 videographierte und transkribierte Diskurseinheiten vor. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Anzahl der erhobenen mündlichen Diskurseinheiten nach Erhebungsrounden und Gattungen.

	1. DSP Klasse 1	2. DSP Klasse 2	3. DSP Klasse $\frac{3}{4}$
Fantasieerzählung	35	32	28
Erlebniserzählung	37	24	32
Spielanleitung (mit Material)	37	37	0
Spielanleitung (ohne Material)	30	23	26
Summe	139	116	86

Tab. 1: Übersicht erhobener mündlicher Diskurseinheiten⁵

Die Interaktionen zwischen den Erwachsenen und den Kindern in den jeweiligen Gattungen fanden in einem Nebenraum der Grundschulen statt und wurden audiovisuell aufgezeichnet. Zusätzlich zur Kamera, die so aufgestellt wurde, dass alle Beteiligten, die zusammen an einem Tisch saßen, im Blick waren, wurden die Gespräche mit einem MP3-Recorder aufgezeichnet. Das Mikrophon stand auf dem Tisch, während der Recorder meist auf einem Stuhl außerhalb des unmittelbaren Blickfelds lag.

⁵ Im ersten und zweiten Schuljahr wurden pro Kind jeweils zwei narrative Diskurseinheiten und zwei Spielanleitungen erhoben. Im dritten Schuljahr wurde von jedem Kind neben den zwei narrativen Diskurseinheiten dagegen nur diejenige Variante der explanativen Diskurseinheiten erhoben, bei der während des Erklärprozesses kein Spielmaterial (Memorykarten) zur Verfügung gestellt wurde. Die Entscheidung ging zum einen auf die bereits in den ersten beiden DSP-Runden gemachte Erfahrung zurück, dass die Kinder in den Interaktionen nicht auf gleichzeitig bereitgestelltes Spielmaterial eingehen. Zum anderen war die Unterscheidung von Spielanleitungen mit und ohne Zugang zum Spielmaterial für den Vergleich mit schriftlichen Erklärungen nicht mehr einschlägig.

Die Transkripte wurden nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT in der seinerzeit zugänglichen Fassung (Selting et al. 1998) angefertigt und für die vorliegende Buchfassung an GAT 2 angeglichen. Die Transkription des verbalen Verhaltens wurde punktuell um die Notation von Gesten und Blickverhalten ergänzt.

5.1.2 Schreibprodukte

Wie bereits oben erwähnt (vgl. 4.1), stellt das kontinuierliche Verfolgen des individuellen Entwicklungsstandes der beteiligten Kinder eine zentrale Voraussetzung für die Bearbeitung der in dieser Untersuchung verfolgten Ziele dar. Als entsprechende Datengrundlage zur Rekonstruktion des *schriftlichen* Entwicklungsstandes dienten uns – neben den Aufnahmen von Schreibprozessen (s.u. 5.1.4 und 8.2.2.1) – vor allem die Texte aller Kinder, die im Rahmen des Sprachunterrichts beider untersuchter Klassen ab der zweiten Klasse geschrieben wurden.

Vom ersten bis zum dritten Schuljahr konnten insgesamt 606 Texte zu 36 unterschiedlichen Schreibansätzen in die Erhebung eingehen. Hierzu wurden die Grundschulklassen regelmäßig von Projektpersonal aufgesucht, welche die Schülertexte sowie die im Rahmen ihrer Entstehung verwendeten Unterrichts- und Arbeitsmaterialien einsammelten und erläuternde Zusatzinformationen der Lehrerinnen zu den jeweiligen Schreibaufgaben sicherten.

Da eine wesentliche Prämisse der Studie auf der Untersuchung von Schreibentwicklungsprozessen unter authentischen unterrichtlichen Bedingungen lag, richtete sich die Art der Schreibansätze und Gattungen der erhobenen Texte weitgehend an der Unterrichtsplanung der beteiligten Lehrerinnen aus. Ein solches Vorgehen bringt es mit sich, dass nicht alle untersuchten Gattungen in gleicher Gewichtung im Teilkorpus der schriftlichen Erhebungen vertreten sind (vgl. Tab. 2 s.u.). Dennoch war es möglich, alle Gattungen der mündlichen Erhebungen durch entsprechende Texte zu komplettieren. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht zur Verteilung der Schreibprodukte auf die Schuljahre und Gattungen.

	Spielanleitung	Erlebniserzählung	Fantasieerzählung	Summe
1. Schuljahr	0	90	35	125
2. Schuljahr	83	49	137	269
3. Schuljahr	62	38	112	212
Summe	145	177	284	606

Tab. 2: Übersicht erhobener schriftlicher Texte

Bei der Mehrzahl der Schreibprodukte handelt es sich um klassenweise geschriebene Aufsätze mit vorgegebener Themenstellung. Darüber hinaus wurden in zwei Schreibaufgaben 42 Briefe erhoben. Weitere Texte, die zu Hause entstanden sind bzw. Einzelarbeiten außerhalb einer klassenweiten Schreibaufgabe darstellen, wurden ins Korpus aufgenommen und für zusätzliche Fragestellungen herangezogen. Zur Aufbereitung der handschriftlichen Kindertexte sowie lehrerseitiger Korrekturen u.ä. wurde zu Beginn des Projekts ein computergestütztes Umschriftsystem entwickelt (für genaue Erläuterungen des Datenformats und seiner Darstellung vgl. Ohlhus 2006).

Das Interesse an der Offenlegung der Erwerbsmechanismen unter dem Gesichtspunkt der interindividuellen Unterschiede legte nahe, dass wir einen empirischen Zugriff nicht nur auf die *internen Ressourcen* der Kinder suchten, der uns u.a. ermöglicht zu erkennen, ob und in welcher Form die Kinder bei ihren schriftlichen Texten auf mündliche Ressourcen zurückgreifen. Es musste uns auch darauf ankommen, einen Einblick in die *externen Ressourcen* der Kinder zu gewinnen. Dazu war es notwendig, die impliziten und expliziten interaktiven Erwerbskontexte, die die Kinder zum weiteren Ausbau ihrer Diskurs- und Schreibkompetenz nutzen konnten, zu erfassen. Deshalb schließt unsere Datengrundlage die jeweils ausschnittsweise Dokumentation der Familien- und der Unterrichtsinteraktionen der Kinder ein.

5.1.3 Familieninteraktionen

Die vorhandenen Forschungen zu Varianzen im Sprachverhalten bzw. individuellen Unterschieden in der Sprachentwicklung unterstellen u.a. sprachsozialisatorische Praktiken der (familialen) Umgebung als Erklärung für Unterschiede in Geschwindigkeit und Art der Entwicklung. Allerdings wurden diese Zusammenhänge bisher dominant bei Vorschulkindern untersucht (McCabe / Peterson 1991; Czinglar et al. 2015). Besonders aufgrund des immer wieder statistisch festgestellten Zusammenhangs zwischen sprachlich-sozialen Variablen der Eltern und Sprachentwicklung des Kindes (Krah et al. 2013; vgl. Walper / Wild 2014) wird ein entsprechender Einfluss für selbstverständlich gehalten (s.o. 4.1.1). Die spracherwerbstheoretisch interessante Frage ist aber nicht primär, ob ein solcher Zusammenhang besteht, sondern, wie der entsprechende Mechanismus interaktiv funktioniert (Quasthoff / Krah 2012) und auf welche Weise das Zusammenspiel zwischen Erwachsenem und Kind dazu führt, dass sich Kinder nicht nur sprachlich unterschiedlich schnell entwickeln, sondern auch unterschiedliche Verfahrensweisen zur Lösung ihrer sprachlich-kommunikativen Probleme präferieren (Hausendorf / Quasthoff 1996) und dabei auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen.

Um die Untersuchungen zum Erwerbsverlauf von Kindern durch Einblicke in die Familieninteraktionen anreichern zu können, wurden zunächst für jedes Kind ein diskursstrukturelles Profil erstellt und anschließend vergleichbare Profile zu einzelnen Gruppen von Profilen gebündelt. Anschließend wurden typische Vertreter/innen einer jeweiligen Gruppe als ‚Prototypen-Kinder‘ ausgewählt. Dabei galt es, ein möglichst breites Spektrum im Hinblick sowohl auf die unterschiedlich entwickelte Diskurskompetenz als auch auf die individuellen Profile abzudecken. Sieben ‚Prototypen-Kinder‘

und ihre Eltern konnten wir nach entsprechenden Aufklärungs- und Einwilligungsverfahren exemplarisch in zwei verschiedenen familialen Alltagsroutinen aufzeichnen. Auf diese Weise erhielten wir Hinweise darauf, ob und auf welche Weise die manifesten unterschiedlichen diskursstrukturellen Profile mit systematisch unterschiedlichen Formen der sprachsozialisatorisch relevanten Interaktionsstrukturen in der sozialen Umgebung des Kindes zusammenhängen, ob und wie das *Discourse Acquisition Support System* (s.o. 4.2) intuitiv praktiziert wird oder unterschiedlich ausgeprägt ist (Kern / Quasthoff 2007; Morek 2012).

Aufgrund der Erfahrungen aus der Vorstudie⁶ und der Anschließbarkeit an internationale Forschungen zu *dinner-table-conversations* (Blum-Kulka 1997) fiel die Wahl unter den familialen Interaktionsroutinen auf eine gemeinsame Mahlzeit⁷ (Mittag- oder Abendessen) sowie auf Hausaufgabenbesprechungen. Zu letzteren wurden auch die Materialien (Arbeitsblätter etc.) eingesammelt. Um die Beobachtungseffekte möglichst gering zu halten, wurden die Audio-Aufzeichnungen ohne Anwesenheit eines Projektmitglieds von den Familien über einen Zeitraum von mindestens zwei bis drei Wochen selbst durchgeführt, wobei sie durch ein Mitglied des Teams eng betreut wurden.

Bezüge zwischen den Familieninteraktionen und dem Erwerbsprofil der Kinder (vgl. Kern / Quasthoff 2007) ziehen wir im vorliegenden Rahmen lediglich punktuell heran. Die systematische Beschreibung der Familienpraktiken und ihrer Varianz in unseren Daten ist in Morek (2012) nachzulesen. Heller (2012) adaptierte den Ansatz für das Argumentieren und legte eine Studie zum Vergleich zwischen Kindern verschiedener Erstsprachen in ihren familien- und Unterrichtsinteraktionen vor.

5.1.4 Unterrichtsinteraktionen

Um auch den institutionellen Erwerbskontext zu erfassen sowie die Kinder in ihrem Umgang mit explizit-instruktiven externen Ressourcen längsschnittlich beobachten zu können, wurden die Unterrichtsinteraktionen in beiden Klassen während des ersten Schuljahrs der Kinder in ca. monatlichen Intervallen audiovisuell aufgezeichnet (s.u. Tab. 3 sowie zur genaueren Beschreibung Morek 2012; s.o. 3.2).

Wie in den Familieninteraktionen wurden auch hier zwei unterschiedliche Interaktionsformen ausgewählt, nämlich *fragend-entwickelnder Unterricht* und *Morgen- bzw. Erzählkreise*.

Inhaltlich konzentrierten wir uns auf den Sprach- bzw. Deutsch- sowie den Sachunterricht; alle aufgezeichneten Stunden wurden von den jeweiligen Klassenlehrerinnen erteilt.

⁶ Hierbei handelt es sich um das von der Universität Dortmund geförderte Projekt „DAsS – Diskursfähigkeiten als sozialisatorische Stile“.

⁷ Nach dem „14. Kinder- und Jugendbericht“ des BMFSFJ (2013) nehmen selbst bei Jugendlichen nur 2 % nie und 9 % äußerst selten an gemeinsamen Familienmahlzeiten teil, so dass diese Interaktionsform nach wie vor zu den Familienroutinen gehört.

	Anzahl Kinder	Aufnahmen	Stuhlkreise	Frontalunterricht	Aufnahmedauer (Std.)
Frau Schmidt	16	16	8	8	ca. 9'30
Frau Mustermann	21	19	10	9	ca. 8'10
Gesamt	37	35	18	17	ca. 17'40

Tab. 3: Längsschnittliches Korpus Unterrichtsinteraktionen zweier Klassenlehrerinnen an zwei Grundschulen (ausführlicher in Morek 2012: 50)

Der längsschnittliche Verlauf des Unterrichts im ersten Schuljahr der Kinder in unserer Studie wird hier ebenfalls eher punktuell herangezogen, weil diese reichhaltigen Daten eine eigene Auswertung erfordern. Sie wurde von Morek (2012) unter dem Aspekt des Kontextvergleichs zwischen Familieninteraktion und Unterricht geleistet. Buttler (2017) rekonstruiert anhand dieser Daten Phänomene von Passung und Divergenz zwischen Schülerbeiträgen und Lehrererwartungen.

Im Rahmen der Unterrichtsaufzeichnungen wurden auch speziell die unterrichtlichen Vorbereitungen von Schreibaufgaben erhoben, die dann in die Analyse der Schreibprodukte (s.u. 6.2) eingehen. Von besonderem Interesse sind die Interaktionen über Schreibprozesse, die wir besonders in Kamerafokussierung auf die ‚Prototypen-Kinder‘ in der dritten Klasse audiovisuell aufzeichnen konnten (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007).

Die unterschiedlichen Formen der Hilfe, die sich Kinder beim Schreiben von der Lehrperson holen (z.B. s.u. 8.2.2.1), liefern einen natürlichen Einblick in ihre Planungs- und Formulierungsprobleme auf dem jeweiligen Erwerbsniveau, ohne dass man zu Verfahren wie dem ‚lauten Denken‘ (Boueke et al. 1995) greifen müsste, das klare methodische Nachteile hat (Becker-Mrotzek 1997a).

5.1.5 Unterrichtliche Intervention

Zusätzlich zu den Aufnahmen regulärer Unterrichtsinteraktionen kann auf eine unterrichtliche Intervention zum Ende des dritten Schuljahres zurückgegriffen werden. Ziel dieser kontrollierten Unterrichtseinheit über eine Unterrichtsstunde in jeder der beiden begleiteten Klassen war es, in explorativer Form Hinweise darauf zu erlangen, auf welche Weise und vor dem Hintergrund welcher mündlicher Voraussetzungen Grundschulkindern unterrichtliche Instruktionen zur Textstrukturierung in ihren Schreibprozessen nutzbar machen. Im Fokus dieses Datentyps steht also der mikrogenetische Zusammenhang von expliziten Instruktionen und anschließendem Schreibverhalten.

Hierzu wurde von den Projektmitarbeitenden eine Unterrichtseinheit zum Thema *Spielanleitung* durchgeführt, an deren Ende das eigenständige Verfassen einer Spielan-

leitung stand (nähere Erläuterungen zur Konzeption und Durchführung der Unterrichtsreihe s.u. 6.2.4). Die explanative Gattung Spielanleitungen wurde gewählt, um die Wirkung der von uns bereitgestellten Instruktionen unter weitgehend kontrollierten Ausgangsbedingungen erfassen zu können, denn diese Textgattung war bis zu diesem Zeitpunkt nicht systematischer Gegenstand des Unterrichts⁸ und wurde für Kinder dieser Altersstufe – zumindest in der schriftlichen Produktion – als eine unterrichtlich relativ ungeübte Textsorte angesehen. So konnten wir weitgehend ausschließen, dass systematisch unterschiedliches Vorwissen auf Seiten der Schüler/innen einen unkontrollierbaren Einfluss auf das Verfassen der Texte hat. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Erhebungssituation aufgrund derselben Lehrenden und derselben Inhalte und Materialien auch zwischen den Klassen hochgradig vergleichbar blieb. Als Thema für die abschließende Schreibaufgabe wurde das Spiel *Mensch ärgere dich nicht* gewählt, die unterrichtliche Erarbeitung erfolgte an einem den Kindern unbekanntem Beispiel. Die Durchführung der Unterrichtsreihe wurde in beiden Klassen mit Hilfe von jeweils drei im Klassenraum aufgestellten Videokameras aufgezeichnet. Darüber hinaus liegen – neben den dabei entstandenen 39 Schreibprodukten – sechs auf die ‚Prototypen-Kinder‘ (s.o. 5.1.3) fokussierte kindliche Schreibprozesse in videographierter Form vor.

5.1.6 Befragung

Eine Befragung aller beteiligten Kinder (N=33) zu bewussteinfähigen Schreibstrategien schloss die Erhebungen der Projekte DASS und OLDER zu Beginn des vierten Schuljahres ab. In Leitfadenterviews wurden die Kinder einzeln zu ihren präferierten Schreibverfahren und ihrem Wissen über die Strukturierung von Erzählungen befragt.

Mit dem Ziel eines möglichst altersgemäßen Erhebungsformats erhielten die Kinder hierzu die Information, dass im Rahmen des Projekts nunmehr die Erstellung eines Buches geplant sei, welches sich an jüngere Schreibanfänger richte und für diese Adressatengruppe Tipps zum Verfassen schriftlicher Erzählungen bereitstellen möchte. Wir beriefen uns darauf, dass wir uns ja über einen langen Zeitraum einen Einblick verschaffen konnten, wie gut die interviewten Kinder nun Texte schreiben können, und baten sie, uns auf der Grundlage ihrer bisherigen Schreibverfahren im Sammeln derartiger „Tipps“ zu unterstützen.

Die auf diese Weise elizitierten Empfehlungen der Kinder geben Aufschluss über den Stand metakognitiv zugänglicher Schreibstrategien. Sie dienen in der Analyse – unter Hinzunahme der Daten zur Diskurs- und Schreibentwicklung des jeweiligen Kindes – vor allem zur Beantwortung der Frage nach der jeweiligen Rolle der Sprachbe-

⁸ In einer der untersuchten Klassen haben die Kinder im 2. Schuljahr eine schriftliche Spielanleitung zu dem Spiel *Märchenmemory* verfasst. Diese Schreibaufgabe war jedoch nicht in eine die Strukturen und Funktionen von Spielanleitungen thematisierende Unterrichtseinheit eingebettet. Kinder der anderen an der Untersuchung teilnehmenden Klasse hatten keinerlei unterrichtliche Erfahrung mit dieser Textsorte.

wusstheit (Stude 2013a) im Prozess der Aneignung globaler Strukturierungsfähigkeiten. Unter Einbeziehung der Unterrichtsaufnahmen (s.o. 5.1.4) ermöglichen sie es des Weiteren, den Grad der Bewusstseinsfähigkeit entsprechender im Unterricht vermittelter Strukturierungshilfen zur Erstellung globaler Texte zu rekonstruieren.

5.1.7 Zusammenfassung der Datengrundlage

Unsere komplexe und einzigartige Datengrundlage lässt sich in der folgenden Weise zusammenfassen: Wir beobachten in der Ausgangsstichprobe 38 Kinder (zwei erste Schulklassen) in drei Erhebungswellen vom Beginn des ersten bis (mindestens) zum Ende des dritten Schuljahrs in fünf verschiedenen erwerbsrelevanten mündlichen Interaktionsformen: dyadische Gespräche mit einem fremden Erwachsenen, Gespräche mit einem fremden Erwachsenen und jeweils zwei Kindern, Unterrichtsgespräche, jeweils Frontalunterricht und Stuhlkreis sowie eine unterrichtliche Intervention. Bei sieben systematisch ausgewählten Kindern erhoben wir darüber hinaus jeweils zwei Formen von Familiengesprächen über einen Zeitraum von zwei Wochen. Alle Erhebungen fokussierten auf jeweils drei verschiedene Diskursgattungen. Zusätzlich nutzen wir 606 im Unterricht entstandene, z.T. lehrerseitig korrigierte und vom Kind überarbeitete Texte aus dem zweiten und dritten Schuljahr sowie die Aufzeichnung von Schreibprozessen bei ausgewählten Kindern. Die längsschnittliche Rekonstruktion von mündlichen Diskursaktivitäten über drei Erhebungswellen hinweg und schriftlichen Texten derselben Gattungen einschließlich der Einblicke in die Schreibprozesse bindet dabei unterschiedliche Verwendungskontexte globaler Kompetenzen im kindbezogenen Erwerbsprozess zusammen, die bisher i.Allg. nur disparat betrachtet wurden.

Mit diesen vielfältigen Interaktionsformen und Schreibpraktiken erhalten wir einen Einblick sowohl in die Erwerbsverläufe (DSPs, Schreibprodukte) als auch in die jeweiligen Erwerbskontexte als nutzbare externe Ressourcen (Familiengespräche, Unterrichtsinteraktionen). Der ergänzende Zugriff auf die Art, in der die Kinder standardisierte Schreibinstruktionen im Rahmen einer unterrichtlichen Intervention umsetzen sowie die Berücksichtigung der metakognitiv zugänglichen Schreibstrategien ermöglicht zusätzlich einen auf die eher expliziten internen Ressourcen orientierten Einblick in die Erwerbsmechanismen und ihre Unterschiedlichkeit.

Lern- und Erwerbsprozesse selbst sind der Beobachtung nicht unmittelbar zugänglich (Bergmann / Quasthoff 2010). Eine indirekte Rekonstruktion ist nur dann annähernd verlässlich, wenn der Forschungsprozess möglichst reichhaltige und unterschiedliche „Fenster“ auf diesen Prozess öffnen kann. In unserem Fall steuert jede der beobachteten Interaktions- und Schreibformen über die Zeit einen spezifischen Blickwinkel auf die erwerbsrelevanten Prozesse eines Kindes bei, so dass sich ein recht vollständiges Gesamtbild ergibt. Eine besondere methodische Herausforderung liegt bei jeder Nutzung punktuell erhobener Interaktionsdaten unter Erwerbsfragestellungen im Zusammenbringen der jeweils situativ einmaligen Praktiken in ihrem sequenziell beobachtbaren *mikrogenetischen* Verlauf mit den *ontogenetischen* Prozessen über größere Zeiträume (s.u. 9.; Hellermann 2007; Martin 2009; Quasthoff 2012a; Kern et al. 2017; Kern 2018).

Die Zusammenschau unserer Daten ergibt gerade auch unter diesem Gesichtspunkt ein Prisma, durch dessen Brechung und Zerlegung ein analytischer Blick auf die verschiedenartigen Prozesse des Erwerbs ermöglicht wird, der in seinem Facettenreichtum bisher nicht möglich war.

5.2 Analyseverfahren

Das in Kapitel 4 oben beschriebene Spannungsverhältnis zwischen den Verfahren der Konversationsanalyse mit ihrem Anspruch der rein deskriptiven Rekonstruktion der Praktiken von Interaktionsbeteiligten einerseits und den anwendungsorientierten Interessen der Erwerbs- und der didaktischen Forschung an der Einschätzung von Kompetenzen und ihrer Optimierung andererseits musste durch besondere Analysezugänge aufgelöst werden. So wurde ein Verfahren entwickelt, das die interaktive Funktionalität globaler Praktiken auf verschiedenen Ebenen erfasst und gleichzeitig einen funktionalen Vergleichsmaßstab liefert, vor dem Unterschiede zwischen Kindern, Gattungen, Kontexten, Modalitäten und Erwerbszeitpunkten in unseren Korpora abgebildet werden können.

5.2.1 GLOBE

Die funktionale Vergleichsgrundlage des Analyseverfahrens GLOBE beschreiben Hausendorf und Quasthoff (1996, 2005) als eine Reihe von fünf für das Interaktionsteam relevanten Aufgaben oder JOBs, die bei der Realisierung einer mündlichen Diskurseinheit im Gespräch nacheinander bewältigt werden. Diese interaktiven Organisationsaufgaben für globale Einheiten sind nicht extern normativ für die Analyse gesetzt, sondern sie stellen die konversationellen Ressourcen dar, mit deren Hilfe Gesprächsbeteiligte gemeinsam Globalität jeweils kontextuell immer wieder herstellen.

Die Gesamtarchitektur von GLOBE sieht für die Rekonstruktion globaler Praktiken im Format der Diskurseinheiten insgesamt drei verschiedene Fokussierungen auf den interaktiven Prozess vor:

Die erwähnten JOBs oder Aufgaben (s. Abb. 6 unten) erfassen die global-organisatorischen Probleme, die von dem Interaktionsteam gemeinsam gelöst werden müssen, wenn es zur Etablierung einer globalen Einheit kommt. Sie können aufgrund ihres grundlegend strukturellen Charakters gattungsübergreifend formuliert werden und stellen damit den methodisch notwendigen Vergleichsmaßstab für die Abbildung der verschiedenen Varianzen in unserer Studie bereit.

Die MITTEL bilden die jeweiligen Beiträge der einzelnen Beteiligten zur „Erledigung“ der Jobs in ihrer gattungsorientierten sequenziellen Abfolge ab. Auf dieser Ebene lassen sich also die Äußerungen der Kinder betrachten, ohne dass ihre interaktive Konstituiertheit ausgeblendet würde.

Die FORMEN (s. auch Ohlhus 2014) schließlich fokussieren analytisch auf den *Formulierungsverfahren* sowie den prosodischen und nonverbalen Aktivitäten, die die

funktionale und semantische Gestalt und Einbettung der jeweiligen Beiträge in den internen Aufbau der Diskurseinheit und ihre Kontextualisierung *audible and visible* (Garfinkel 1967) machen.

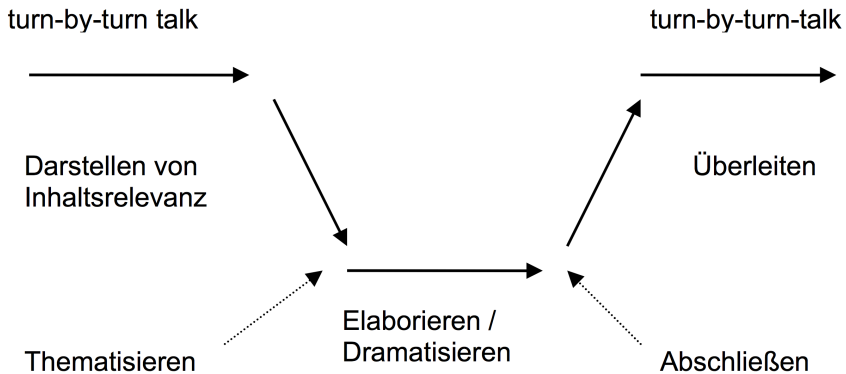


Abb. 6: JOBs zur gesprächsorganisatorischen Einbettung und Durchführung von Diskurseinheiten (nach Hausendorf / Quasthoff 1996: 134; vgl. auch Quasthoff et al. 2017)

Abbildung 6 veranschaulicht die sequenzielle Abfolge der einzelnen von Hausendorf und Quasthoff für das mündliche Erzählen herausgearbeiteten und später auf andere Gattung erweiterten (Morek 2012; Heller 2012) JOBs:

- das RELEVANTSETZEN einer Erzählung im Gesprächskontext, also die Herstellung von Anschlussfähigkeit,
- das THEMATISIEREN als Eröffnung der globalen Struktureinheit,
- das DURCHFÜHREN der Erzählung (entweder durch *Elaborieren* oder zusätzlich durch szenische Mittel des *Dramatisierens*),
- das ABSCHLIESSEN sowie das ÜBERLEITEN von der Erzählung zur Wiederaufnahme des *turn-by-turn-talk* (Hausendorf / Quasthoff 1996: 133ff.).

Die Schüsselform ist als Verbildlichung der Einbettung der Diskurseinheit in das Gespräch aufzufassen. Die Randjobs der Darstellung von Relevanz und des Überleitens können als wesentliche Aufgaben beim projektiven und rückbezüglichen Kontextualisieren verstanden werden. Das Thematisieren ist gesprächsstrukturell der Umschlagpunkt in ein Äußerungspaket: Das Thematisieren durch den/die Zuhörer/in hat den Charakter eines globalen Zugzwangs, der i.d.R. den Anschluss einer globalen Einheit verlangt. Die Übernahme dieser strukturellen Verpflichtung durch die/den spätere/n Erzähler/in bzw. Erklärer/in dient auch der Etablierung eines/einer der Beteiligten als primäre/r Sprecher/in (Wald 1978; Quasthoff et al. 2017): Die Rolle derjenigen, die die Diskurseinheit verantwortlich durchführen, fundiert Sonderrechte auf das Rederecht, bis die Einheit beendet wird: Er/sie hat das Recht (und die Pflicht), die „Gestalt“ der

Diskurseinheit durchzuführen und zu schließen (Kallmeyer / Schütze 1977), auch wenn Zuhörende – mit zuhörer-spezifischen Beiträgen – durchaus aktiv beteiligt sind.

Zwischen diesen beiden Gesprächsrollen *primäre/r Sprecher/in* und *Zuhörer/in* einer Diskurseinheit kann die/der primär für die Diskurseinheit Verantwortliche also mit einigem Recht Usurpationsversuche auf das primäre Rederecht durch den/die Zuhörer/in zurückweisen (etwa „Ich bin noch nicht fertig mit meiner Geschichte“). Dass mündliche Diskurseinheiten trotz dieser Präferenz einer primären Sprecherrolle nicht ‚monologisch‘ sind, sondern nur durch gemeinsames Handeln von Sprecher/in und Zuhörer/in zustande kommen (s.o. 4.2), ist zentral für die Funktionsweise eines Unterstützungssystems in der Durchführung von Diskurseinheiten zwischen Kindern und Erwachsenen, die Hausendorf und Quasthoff (1996) zum Konzept eines *Discourse Acquisition Support Systems* (DASS, s.o. 4.2) verdichteten.

Die beschriebene Abfolge der gesprächsorganisatorischen Jobs gilt für alle globalen Einheiten, die ja projizierend und abschließend in den *turn-by-turn-talk* eingebettet, eröffnet, durchgeführt und geschlossen werden müssen. In der Art der Durchführung manifestieren sich die Spezifika der Gattungen, die in den sequenziellen Mustern der jeweils von den Beteiligten beizusteuern den Mittel reproduziert werden. Dies sind die internen Strukturen der jeweiligen Diskurseinheiten, die in klassischen Ansätzen zu den einzelnen Genres üblicherweise ausschließlich beschrieben werden. Für voll entwickelte narrative Diskurseinheiten (Quasthoff 1980) gehört dazu etwa die Organisation um den ‚Planbruch‘, also das Herausstellen des Ungewöhnlichen der Geschichte, und für die Spielanleitung die Orientierung am Spielgedanken und am Spielziel (s.u. 6.1).

Auf der Basis dieses Analysezugangs lässt sich die kontrollierte Zusammenführung der interaktiven und ontogenetischen Paradigmen (s.o. 4.2 und 5.1.7) über die Brücke eines entsprechend explizierten Fähigkeitskonzeptes (s.u. 7.) vornehmen. GLOBE ist mit seiner gleichzeitigen Fokussierung auf die globalen und lokal-sequenziellen Aufgaben sowie die jeweiligen kontextuellen Anforderungen in der Lage, Kompetenzen einerseits als unterschiedliche Anteile der Kinder an der Erledigung gemeinsamer konversationeller Aufgaben zu bestimmen. Andererseits sind es die Zugzwänge der Erwachsenen, die die jeweiligen „Aufgaben“ für die kindlichen Gesprächsteilnehmer setzen. Deren (Nicht-)Erfüllung wird ggf. im Gespräch für die Beteiligten manifest, so dass auch unterschiedliche Niveaus der Bewältigung kontextuell gegebener „Aufgaben“ interaktiv rekonstruierbar zu ermitteln sind.

Im nachfolgenden Abschnitt 5.2.2 werden wir die Anwendbarkeit des Modells auf schriftliche Texte diskutieren und damit den methodischen und theoretischen Kontext abrunden, in dem unsere gattungs- und modalitätsübergreifende Erwerbsforschung situiert ist.

5.2.2 Analysen schriftlicher Texte

Im Unterschied zu mündlichen Diskurseinheiten muss bei der Produktion schriftlicher Texte die primäre Sprecherrolle nicht ausgehandelt werden: Die medialen Bedingungen der Schriftlichkeit sind in den meisten Fällen die einer monologischen Textproduktion, an der/die Rezipient/in erst teilnehmen, wenn das Sprachwerk (Bühler 1934 / 1965: 48ff.) bereits abgeschlossen ist. Dennoch lässt sich die von Hausendorf und Quasthoff (1996) entwickelte Sequenz-Struktur der Diskurseinheit zumindest im Sinne einer Heuristik der Analyse auch auf schriftliche Texte beziehen (Gülich / Hausendorf 2000). Denn trotz bzw. gerade wegen der fehlenden Kopräsenz der Kommunikationsteilnehmenden muss der schriftliche Text in eine Rezeptionssituation eingebettet werden, in der er anschlussfähig und damit verständlich wird und wirken kann.

Da es sich dabei nicht um den bestehenden, gemeinsam hergestellten und zugänglichen Kontext einer Interaktion handelt, sondern um einen solchen, der in der Textrezeption erst geschaffen werden muss, ergeben sich in der Schriftlichkeit hinsichtlich der Aufgaben des Relevantsetzens, Thematisierens, Abschließens und Überleitens besondere Anforderungen für Schreibende. Sie müssen den Kontext in der Rezeptionssituation vorausschauend durch einen erhöhten Grad an Explizitheit in der Kontextualisierung, unter Beachtung besonderer Bedingungen des *recipient designs* sowie im Rückgriff auf ein Wissen um die kulturellen Praktiken der Schriftlichkeit allein herstellen.

Da wir uns u.a. die Frage stellen, ob und in welcher Weise mündliche Strukturierungserfahrungen und -praktiken als Ressource für den Aufbau von Schriftlichkeit genutzt werden (s.o. 3.2), ist es entscheidend, dass GLOBE mit den Jobs eine Beschreibungsebene liefert, auf der mündliche Diskurseinheiten und schriftliche Texte in ähnlicher Gattungsorientierung tatsächlich vergleichbar werden. Hier bewährt sich die Formulierung der Jobs als kontextfreie Organisationsressourcen: Die basalen Strukturierungsaufgaben zur Konstituierung der Einheit müssen mündlich wie schriftlich gelöst werden, wenn es überhaupt zu der Realisierung der jeweiligen Gattung kommt.

Damit unterstellen wir jedoch keine modalitätsübergreifende Analogie zwischen Äußerungspaket und Texten: Mittel und Formen in GLOBE, also die einzelnen Züge und die (para-)sprachlichen und nonverbalen Verfahren im Aufbau der Einheiten, sind hochgradig sensitiv gegenüber den spezifischen Anforderungen der Produktions- und Rezeptionsbedingungen sowie den literaten (Maas 2008) Konventionen konzeptioneller Schriftlichkeit. Ausgehend von einer in diesem Sinne funktional-strukturellen Vergleichbarkeit schriftlicher Texte und mündlicher Diskurseinheiten werden wir vor dem Hintergrund inhaltlich weitgehend analoger kommunikativer Aufgabenstellungen also in unseren Untersuchungen zu den Praktiken die systematischen Unterschiede in der Realisierung einzelner Jobs herauszuarbeiten versuchen. Im nächsten Abschnitt wird dazu das Thema der Textsorten und kommunikativen Gattungen (s.o. 2.3.3) unter methodischen Gesichtspunkten wiederaufgenommen.

5.2.3 Diskurseinheit, Text und Gattung in der Analyse

Die bis hierher ausgeführten Bestimmungen zu den Konzepten *Diskurseinheit* (s.o. 2.1) und *kommunikative Gattung* (s.o. 2.3) stecken den analytischen Rahmen unserer Untersuchungen ab. Im Vergleich mündlicher und schriftlicher Erzählungen und Instruktionen sowie im Hinblick auf den Erwerb entsprechender globaler Diskurs- und Textkompetenzen bieten sie einen systematischen Fokus auf einschlägige Phänomene:

- Mit der Betrachtung von Diskurseinheiten i.S. der konkreten, von den Teilnehmenden hergestellten Segmentierungen des Interaktionsprozesses und ihrer analytischen Aufschlüsselung nach Jobs, Mittel und Formen liegt eine übergreifend anwendbare Heuristik vor. Sie erlaubt es, auf der Basis unmittelbarer sequenzieller Rekonstruktionen differenzierte Analysen zunächst zur jeweiligen gattungsorientierten Ausprägung vorzunehmen. Der Einfluss von Gattung, Medialität und individuellem Profil im Hinblick auf eine sich entwickelnde Kompetenz wird dann im vergleichenden Zugriff sichtbar. ‚Kompetenz‘ kann dabei als Umfang und Art der kindlichen Beiträge zur Erledigung der Jobs auf Mittel- und Formebene operationalisiert werden (s.o. 5.2.1).
- Diskurseinheiten selbst sind durch die projizierenden Verfahren der Teilnehmenden zur Etablierung eines mehrere Äußerungen übergreifenden Äußerungspakets, u.a. im Hinblick auf die Mechanik einer/eines primären Sprecherin/Sprechers, in der sequenziellen Analyse i.Allg. leicht abzugrenzen.
- Das Konzept der kommunikativen Gattung erlaubt es uns, die sprachliche Einheitlichkeit unterschiedlicher Genres sowie ihre mediale Bindung an Mündlichkeit und Schriftlichkeit begrifflich genauer zu fassen. ‚Gattung‘ fassen wir dabei als Konzept, das von der Medialität abstrahiert, also gattungsorientierte Diskurseinheiten und Textsorten umfasst. Es gibt aber Affinitäten zwischen Gattungen und Modalitäten, die mit der Qualifizierung der Fantasieerzählung als *schriftnahes Genre* schon angesprochen wurden. Jede Gattung stellt besondere Anforderungen, die im Prozess des Erwerbs abgebildet werden. Entsprechend müssen die Aufgaben, die sich Lernenden jeweils stellen, sowie die Ressourcen, auf die sie sich in diesem Erwerbsprozess stützen können, differenziert werden.

IV Praktiken

6. Praktiken

Wie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben, ist der Erwerb von Diskurs- und Textkompetenzen fundiert im situierten, interaktiv konstituierten Vollzug, der jeweils mit Hilfe kontextualisierender Verfahren als einmaliges Sprechereignis realisiert ist. Diese *Praktiken* spiegeln primär die Regelhaftigkeit der globalen, im Rahmen von Gattungen funktional konventionalisierten Verständigungsformen im Mündlichen und Schriftlichen (s.o. 2.3 und 4.) wider. In unserem Fall bezieht sich diese Regelhaftigkeit auf die Besonderheiten der Verständigung zwischen Erwachsenen und Kind als (noch) nicht (vollständig) kompetentem *member* (s.o. 4.1.2). Auf der Grundlage dieser konkreten rekonstruierten konversationellen Beiträge des Kindes und der unterstützenden Verfahren der Erwachsenen ist es mit Hilfe von GLOBE möglich, im intra- und interindividuellen Vergleich die kindlichen Anteile am Zustandekommen der gemeinsam hergestellten Bedeutungen herauszudestillieren.

So liefern die Praktiken im zweiten analytischen Zugriff die empirische Grundlage für unseren individuenbezogenen und trotzdem interaktiv fundierten Zugriff auf die *Kompetenz* (s.u. 7.) und die Rekonstruktion der *Erwerbsverläufe* (s.u. 8.) der Kinder. Schließlich bieten die Praktiken – in Zusammenhang mit den längsschnittlich erfassbaren Kompetenzfortschritten der jeweiligen Kinder – Einblicke in die externen und internen Mechanismen, die die Kinder als *Erwerbsressourcen* (s.u. 9.) nutzen können.

Wir beschreiben im Folgenden zunächst die in unseren mündlichen Daten beobachtbaren Praktiken der Erwachsenen-Kind-Interaktionen in der narrativen ‚Gattungsfamilie‘ (Bergmann / Luckmann 1995; s.o. 2.3), zu der die Fantasieerzählung (s.u. 6.1.1) und die Erlebniserzählung (s.u. 6.1.2) gehören. Die Ergebnisse zu den Spielanleitungen diskutieren wir anschließend (s.u. 6.1.4) vergleichend vor dem Hintergrund der zuvor präsentierten Muster der narrativen Gattungen. Da wir die narrativen und explanativen Praktiken mit Hilfe unseres Beschreibungsverfahrens GLOBE (s.o. 5.2.1) analysieren, folgen wir in der Darstellung unserer Rekonstruktionen der dort zugrunde gelegten Abfolge von Jobs und zeigen jeweils, auf welche Weise Kinder und Erwachsene die wiederkehrenden konstitutiven Aufgaben beim Vollzug der Gattungen erledigen.

Diese Präsentationsform erleichtert es dann auch, den funktionsbasierten Vergleich (s.o. 5.2.2 und 5.2.3) zwischen verschiedenen Altersstufen und Gattungen – und später zu der schriftlichen Medialität (s.u. 6.2) – vorzunehmen. Die Datengrundlage der folgenden Analysen zu mündlichen Praktiken sind die Gespräche zwischen einer erwachsenen Person und einem bzw. zwei Kindern (DSP-Daten, s.o. 5.1.1), die wir über den Zeitraum zwischen Einschulung der Kinder und Ende des dritten bzw. Anfang des vierten Schuljahrs videographiert und nach GAT¹ transkribiert haben.

¹ Die verwendeten Transkripte orientieren sich an der Version GAT 2 (Selting et al. 2009) und stellen i.Allg. Basistranskripte dar. Aus Gründen der beschränkten Projektressourcen konnte nicht in allen Fällen die nonverbale Kommunikation erfasst werden. Die wichtigsten Notationen befinden sich im Anhang.

6.1 Interaktive Strukturierung mündlicher Diskurseinheiten

Methodische Vorbemerkungen

Wie einleitend bemerkt, liegt der Fokus dieses Kapitels auf den konversationellen Verfahren, mit denen Kinder und Erwachsene sich gemeinsam der Erledigung der beschriebenen narrativen JOBs (s.o. 5.2.1) widmen.

Dabei geht es auf Kindseite vor allem um die Jobs THEMATISIEREN, DURCHFÜHREN und ABSCHLIESSEN, denn aufgrund des Erhebungsdesigns waren die Kinder in der vorliegenden Untersuchung in unterschiedlichem Ausmaß der Aufgabe enthoben, ihre Erzählungen bzw. Anleitungen im Gesprächszusammenhang zunächst ihrerseits relevant zu setzen.

So wurde der Job RELEVANTSETZEN wesentlich von den Erwachsenen mittels z.T. festgelegter Fragen bzw. Aufgabenformulierungen erledigt (s.u. und 5.1.1 oben). Der Fokus auf die Verfahren bedingt nach GLOBE die Rekonstruktion der Mittel, mit deren Hilfe Erzählende und Zuhörende die verschiedenen narrativen Jobs bewältigen.

Wir konzentrieren uns dabei zunächst auf die erste Erhebungswelle, also die Interaktionen mit Kindern unmittelbar nach Einschulung. Da die Hauptlast der Durchführung der Kernjobs bei den erzählenden Kindern liegt, präsentieren sich die Mittel der erwachsenen Zuhörenden vor allem als Verfahren zur Unterstützung des kindlichen Erzählens zunächst im unmittelbaren Vollzug. Sie werden also zunächst in ihrer mikrogenetischen Funktionalität (s.o. 4.2) rekonstruiert. Entsprechend wird das interaktive Zusammenspiel von Kindern und Erwachsenen in den Fällen, in denen die Bearbeitung der narrativen Jobs THEMATISIEREN, DURCHFÜHREN und ABSCHLIESSEN problematisch ist und entsprechend aufwendig erfolgt, besonders sichtbar.

Auf der Grundlage dieser mikrogenetischen Unterstützung durch die erwachsenen Zuhörenden werden wir an geeigneten Stellen in den Analysen auch bereits darauf hinweisen, welche vergleichbaren Verfahren ältere Kinder nutzen, sodass wir zeigen, welche Funktion entsprechende Verfahren der Erwachsenen in ontogenetischer Unterstützung als interaktive (externe) Erwerbsressourcen haben. Bereits hier sollen zum besseren Verständnis der Detailanalysen einige wichtige durchgängige Beobachtungen vorausgeschickt werden:

Die Analysen der Praktiken veranschaulichen *erstens* theoriekonform sehr deutlich, wie sich Erwachsene, aber auch Kinder an den narrativen Jobs orientieren.

Zweitens führen sie vor, welche unterschiedlichen Mittel Kinder und Erwachsene verwenden, um im Rahmen der narrativen Jobs zum gemeinsamen Vollzug beizutragen und auftretende Probleme zu bearbeiten.

Drittens schließlich werden Unterschiede zwischen den beiden Erzählgenres deutlich, und zwar in Bezug auf

- die Probleme beim Abarbeiten der narrativen Jobs, die in den unterschiedlichen Erzählgattungen an verschiedenen Stellen auftreten,

- die Art der Mittel der Kinder, die den Gattungsanforderungen und den besonderen Problemen angepasst werden, sowie
- die Art der Mittel der Erwachsenen, die als Unterstützungsverfahren den unterschiedlichen Problemen bei der Bearbeitung der narrativen Jobs entsprechen.

Diese Unterschiede werden am Ende des Kapitels in Abschnitt 6.1.3 resümierend in den Blick genommen; zunächst steht die Beschreibung der einzelnen Jobs in den beiden narrativen Gattungen im Vordergrund.

6.1.1 Fantasieerzählungen

Wir beziehen uns zunächst auf die Fantasieerzählungen der Kinder, die in dem o. beschriebenen interaktiven Setting (s.o. 5.1.1) explizit elizitiert wurden. Es ist an dieser Stelle daran zu erinnern, dass unsere Daten auch die ‚schriftaffine‘ Gattung der Fantasieerzählung eingebettet in eine – wenn auch deutlich aufgabenförmige – Erwachsenen-Kind-Interaktion zeigen. Die Kinder erzählen also ihre Fantasieerzählungen einem/einer realen Zuhörer/in – das spiegelt sich in den im Folgenden zu beschreibenden Relevantsetzungen, die bei andersartigen Erhebungssettings nicht in dieser Form sichtbar werden.²

6.1.1.1 Relevantsetzen

GLOBE unterscheidet zwischen *inhaltlichem* und *formalen* RELEVANTSETZEN, das jeweils entweder eine thematische Anschlussfähigkeit erzeugt oder die Aktivität selbst, also etwa das Erzählen, als erwartete Aktivität der Fortsetzung im Diskurs etabliert (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1996). In unserem Setting der Fantasieerzählung erfolgt dominant ein formales Relevantsetzen, obwohl eine gewisse inhaltliche Steuerung durch die Vorgabe des Beginns der Fantasieerzählung gegeben ist (*Kind kann fliegen, sich unsichtbar machen* etc.). Im Setting der konversationellen Erlebniserzählungen (s.u. 6.1.2.1) herrschen demgegenüber Verfahren des inhaltlichen Relevantsetzens vor.

(1) Mittel der Erwachsenen

(i) Fragen

Wie erwähnt erfolgt das Relevantsetzen dem Erhebungsdesign entsprechend durch die Erwachsenen. Die dazu verwendeten Mittel sind im Allgemeinen Fragen – ergänzt durch Erläuterungen, mit denen die Erwachsenen die für das Kind anstehende Erzählaufgabe formulieren.

² Wie erwähnt unterscheidet sich unser Erhebungsdesign in diesem Punkt wesentlich von anderen empirischen Studien zu (Fantasie-)Erzählungen (vgl. z.B. Schmidlin 1999).

Das folgende Beispiel (1) auf der nächsten Seite demonstriert einen solchen besonders ausführlichen Fall des Relevantsetzens einer Fantasieerzählung in unseren Daten. Dieser globale Zugzwang macht sehr deutlich, dass es formal gesehen primär darum geht, der anwesenden Zuhörerin eine Geschichte zu erzählen, die anzuschließende Geschichte aber auch mit einer spezifischen inhaltlichen Relevantsetzung verknüpft wird.

Beispiel (1): 07m-2-1

```

001   ER   ((lacht))
002       °hhh <<f> SO;>=
003       =und dann HAB ich noch ne frage;=
004       =und ZWAR ((schluckt))
005       ob du mir ne geSCHICHte erzählen kannst;=
006       =meinst du kannst mir ne geSCHICHte erzählen,
007       °h ich GEB dir mal was vor;=ja (-)
008       und ZWAR; ne geSCHICHte,=
009       =die fängt SO an; (-)
010   KI   °hh
011   ER   ich geb dir den ANfang,
012       und vielleicht kannst ja WEItererzählen;
013       vielleicht FÄLLT dir ja was ein; (--)
```

(ii) Problemmanifestation

Ein weiteres Mittel des Relevantsetzens durch die (späteren) Zuhörenden sind Äußerungen, in denen die Erwachsenen auf ein zu lösendes Problem hinweisen:

Beispiel (2): 19m-2-3

```

005   ER   ja wir haben NOCH ein problem;=
006       =wir haben nämlich den ANfang von einer geschichte,
007       (--)
```

008 aber wir haben das ENde nicht;

Dieses Mittel findet sich zwar eher selten, es erfüllt jedoch dieselbe Funktion wie das *Fragen*, nämlich das (Weiter-)Erzählen einer Fantasiegeschichte relevant zu setzen.

6.1.1.2 Thematisieren

Nach dem Relevantsetzen steht gem. GLOBE der Job des THEMATISIERENS als nächste zu lösende Aufgabe für beide Interaktanten an. Das Thematisieren erfüllt die Aufgabe, den bereits durch das Relevantsetzen vorbereiteten Übergang vom *turn-by-turn-talk* zur globalen Diskurseinheit i.S. der Etablierung der primären Sprecherrolle sequenziell zu setzen und auch thematisch glatt zu gestalten. Das Thematisieren umfasst also einleitende Äußerungen, die die nachfolgende Diskurseinheit eröffnen und i.Allg. von Zuhörenden ratifiziert werden müssen (s.o. 5.2.1). Entsprechend der Anlage

unserer Studie produzieren die erwachsenen Zuhörenden in unseren Daten zunächst einen verbalen Impuls, der den Rahmen ‚Fantasiegeschichte‘ festlegt, um danach den Gesprächsraum für die Kinder zu eröffnen.

(1) Mittel der Erwachsenen: Verbaler Impuls

Beispiel (3): 22w-2-2

013 ER es WAR einmal, (-)
 014 ein kleines MÄDchen?
 015 (1.7)
 016 und DAS, (--)
 017 <<flüsternd> konnte sich verWANDeln;>

Beide narrative Jobs des Relevantsetzens und Thematisierens werden von den Erwachsenen normalerweise im Rahmen einer einzigen längeren Äußerung produziert, die allerdings durch eine Ratifizierung der Kinder regelmäßig durchbrochen wird. Im Folgenden muss dann der Job des Thematisierens von den Kindern aufgegriffen und weiter bearbeitet werden, wenn es zu einer Fantasieerzählung kommen soll.

(2) Mittel der Kinder

Das Thematisieren stellt den strukturellen Umschlagpunkt in die längere Diskurseinheit dar. Die Aufgabe der Kinder besteht also darin, diesen globalen Zugzwang zu erkennen und das entsprechende *Äußerungspaket* zu eröffnen. Es können drei strukturell verschiedene Typen des Thematisierens auf Kindseite unterschieden werden, die wir im Folgenden zeigen. Da sie alle unterschiedliche Anforderungen an die dialogische Unterstützung der Erwachsenen im gemeinsamen Vollzug des Thematisierens stellen, werden wir in diesem Abschnitt auch die entsprechenden Mittel beschreiben, die Erwachsene im Verlauf des Thematisierens anwenden.

(i) Ein erster, unproblematischer Typ zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind ohne weitere Unterstützung seitens der Erwachsenen das Wort übernimmt, damit das Thematisieren ratifiziert und in die Fantasiegeschichte einsteigt:

Beispiel (4): 12w-2-1

007 ER ich gebe dir jetzt den ANfang vor;=ja? (--)
 008 °h es WAR einmal ein kleines mädchen,
 009 das konnte FLIEgen; (--)
 010 °h und PLÖTZlich eines Tages,
 011 passIERte was;
 012 (1.2)
 013 KI °hhh hhh°
 014 (4)
 015 da war sie herRUNter gestürzt, (-)
 016 <<f> da hat sie sich ver!LETZT!,>

017 (3.7)
 018 und sie ist schnell nach HAUse gef(--)^h geflogen,
 019 wollte nach HAUse fliegen,
 020 aber dann musste sie zu FUSS laufen;

Hier übernimmt das Kind nach einer längeren Pause, die es offensichtlich zum Überlegen nutzt, unproblematisch das Rederecht und produziert in der Folge selbstständig entsprechend dem globalen Zugzwang eine längere Erzählung mit mehreren Episoden.

(ii) Der zweite Typ dokumentiert gewissermaßen das Scheitern des von den Erwachsenen formulierten Relevantsetzens und Thematisierens: Das Kind nutzt hier den ihm zugeschriebenen Gesprächsraum nicht (Hausendorf / Quasthoff 1996).

Beispiel (5): 05w-2-1:

011 ER ^h a:lso;= die geschichtete sollte SO anfangen;
 012 es war einmal ein kleInes MÄDchen, (.)
 013 das konnte FLIEgen; (-)
 014 und EInes TA:ges, (.)
 015 da passIERte etwas;
 016 (3.0)
 017 KI hm;
 018 (3.0)
 019 <<p> WEISS ich nicht;> (.)
 020 ich kenn nu:r ne geschichte von schneeWITTchen; (.)
 021 ER ACH so;; (.)

Das Kind signalisiert nach einer längeren Pause, dass ihm keine Geschichte einfällt, die an den vorgegebenen Anfang anschließt, und bietet stattdessen eine andere Geschichte aus dem Fundus traditioneller Kindermärchen an. Die Erwachsene greift den Vorschlag des Kindes jedoch nicht auf. Obwohl das Kind hier also dem gesetzten globalen Zugzwang nicht folgt, zeigt es dennoch, dass es sich an ihm orientiert, indem es einen Account dafür liefert, warum es ihm nicht folgt.

(iii) Einen dritten Typ des Thematisierens konstituieren solche Eröffnungen, in denen die Kinder zeigen, dass sie ein Problem mit der Aufgabe haben. Auf diese Problemmanifestationen reagieren die Erwachsenen mit unterschiedlichen Verfahren der Unterstützung, um den Kindern den Einstieg in die Fantasiegeschichte zu erleichtern und ihnen bei der Bewältigung der Aufgabe zu helfen. Häufig – aber nicht immer – führen diese Verfahren dazu, dass die Kinder in der Folge eine Fantasiegeschichte produzieren.

Im Folgenden wird dieser dritte Typ von nicht ganz glatt verlaufenden Eröffnungen vorgestellt und diskutiert insbesondere im Hinblick auf die Art der strukturellen Probleme der Kinder, die sich in ihren einzelnen Gesprächszügen offenbaren, sowie im Hinblick auf die notwendig gewordenen Verfahren der Unterstützung seitens der Erwachsenen.

Der Job des Thematisierens zieht sich in diesen Fällen also über mehrere Gesprächszüge hin und wird von Kindern und Erwachsenen gemeinsam bearbeitet. Im Erfolgsfall wird schließlich ein Einstieg in den nächsten Job der Durchführung geschafft.

Im Folgenden werden nun die Mittel vorgestellt, die die Kinder verwenden, um den problematischen Einstieg in die Fantasiegeschichte zu gestalten und das Thematisieren interaktiv auszuhandeln.

(1) Mittel der Kinder: Problemsignalisierung

Die Kinder verbalisieren ihre Probleme mit dem verbalen Impuls entweder durch Formulierungen wie (*ich*) *weiß nicht* oder durch nonverbale Verfahren, indem sie auf den Tisch gucken, ihren Blick durchs Zimmer wandern lassen oder mit ihren Händen spielen. Vor allem zum ersten Erhebungszeitpunkt offenbaren die langen Pausen zwischen den Redebeiträgen der Erwachsenen und den Themenvorschlägen, dass die Kinder Probleme bei der Bearbeitung der gestellten Aufgabe haben.

Das folgende Beispiel dokumentiert einen typischen Ablauf:

Beispiel (6): 01w-2-1

020 ER das ist der ANfang der geschichte; (-)
 021 und jetzt kannst du dir was AUSdenken,
 022 wie die WEItergehen soll;
 023 | (2.0)
 | ((KI lässt Blick durch den Raum wandern))
 024 KI hm:::
 025 | (6.0)
 | ((KI legt den Zeigefinger ans Kinn, ER guckt sie an))
 026 | ich WEIß nichts;
 | ((macht eine Geste mit der linken Hand))
 027 (se_e)
 028 (1.0)
 029 ER <<kopfschüttelnd> WEISST nicht?>

In diesem Ausschnitt kombiniert das Kind verbale mit nonverbalen Verfahren, um ein Problem anzuzeigen. Im Unterschied zum vorherigen Beispiel bietet es keine Alternative an, d.h., es signalisiert nicht erkennbar, dass es den globalen Zugzwang zum Erzählen erkannt hat. Die genaue Art des Problems – eine inhaltlich angemessene Fortsetzung zu finden oder eine globale Diskurseinheit anzuschließen – bleibt also an dieser Stelle unklar.

Auf diese Problemmanifestationen reagieren die Erwachsenen häufig, indem sie einerseits den Zugzwang noch einmal formal relevant setzen, aber andererseits auch die Kinder ermutigen, die mit dem Impuls begonnene Fantasiegeschichte weiter zu erzählen, womit sie auch den inhaltlichen Zugzwang reinstallieren.

Der folgende Ausschnitt präsentiert ein prototypisches Beispiel, wie ein bereits gesetzter Zugzwang ein weiteres Mal gesetzt werden kann, nachdem das Kind sich durch

einen Account verweigert. Durch das Insistieren auf der Bearbeitung des Zugzwangs gewinnt dieses Mittel die Qualität des *Nachhakens*.

(2) Mittel der Erwachsenen: Nachhaken

Beispiel (7): 10m-2-1

026 ER °h und EINes ta:ges da passierte etwas- (-)
 028 kannst du mir sagen,
 029 was da: wohl passIERen kann, (---)

Das Nachhaken weist auf der Formulierungsoberfläche eine Reihe von typischen Merkmalen auf: Häufig wird nicht nur die Satzart gewechselt (vom Aussagesatz „da passierte etwas“ zum W-Fragesatz mit Modalverb „was da: wohl passIERen kann“), sondern auch ein Tempuswechsel vom Präteritum (*passierte*) zum Präsens (*passieren kann*) vollzogen.

Die grammatischen Formen kontextualisieren hier einen funktional wichtigen Wechsel von einem narrativen Diskurs hin zu einem auf die Planung einer Erzählung ausgerichteten Diskurs: Durch das Nachhaken wird von der Aktivität *eine Geschichte eröffnen* zur Aktivität *den Erzählprozess organisieren und unterstützen* gewechselt. Der Fokus der Erwachsenen liegt an diesem Punkt im Gespräch also weniger darauf, die Fantasiegeschichte thematisch zu initiieren als vielmehr darauf, interaktive Unterstützung bei der Ausführung des Jobs zu gewährleisten.

Als nächstes schließen sich nun die Mittel zur Abarbeitung des Thematisierens an.

(3) Mittel der Kinder: Themenangebote (*tries*)

Im Anschluss an das Nachhaken produzieren die Kinder häufig kurze Äußerungen, mit denen sie ein erstes mögliches Thema anbieten, von dem die Fantasiegeschichte handeln könnte.

Beispiel (8): 19m-2-1

007 ER kannst du dir VORstellen, (-)
 008 was da pasSIERT ist,=
 009 =kannst du die WEItererzählen,
 010 (1.3)
 011 KI ich WEISS es nicht;=
 =was (-) pasSIERT ist;
 012 (3.7)
 013 ER <<pp> hast du ne IDEE,>
 014 KI **vielleicht geSPENSter;**

Obwohl das Kind zunächst ablehnend antwortet (Z. 011: „ich WEISS es nicht;=was (-) pasSIERT ist“), hakt die Erwachsene mit einer weiteren Frage nach, deren insistierenden Charakter sie dadurch abschwächt, dass sie sehr leise spricht.

Das Kind produziert nun einen Themenvorschlag, den es mit Hilfe des Modaladverbs (*vielleicht*) als vorläufig kennzeichnet.

Vor allem zum ersten Erhebungszeitpunkt offenbaren die langen Pausen zwischen den Redebeiträgen der Erwachsenen und den Themenvorschlägen, dass die Kinder Probleme bei der Bearbeitung der gestellten Aufgabe haben. Auf verschiedene Weisen werden die kindlichen Redebeiträge als Vorschläge kontextualisiert: So produzieren die Kinder Ellipsen, die häufig nur aus einem Wort oder einer Phrase bestehen und dadurch syntaktisch „klein“ erscheinen. Prosodische Marker sind bspw. leises Sprechen oder Flüstern. Schließlich benutzen manche Kinder modale Lexeme, wie z.B. *vielleicht*. Damit zeigen sie besonders deutlich, dass es sich um kurze nicht-narrative Nebensequenzen (Jefferson 1972) handelt, die sozusagen vorab die inhaltlichen Rahmenbedingungen des Erzählens aushandeln. Mit diesen Mitteln, die in Kookkurrenz auftreten können, werden die Themenangebote häufig durch *try markers* im Sinne Schegloffs (2007) kenntlich gemacht.

Statt also nach dem Thematisieren inhaltlich die narrative Diskurseinheit anzuschließen, schieben diese Kinder im ersten Schuljahr bei den Fantasieerzählungen noch einen Austausch mit den erwachsenen Zuhörenden ein, der eher das Planen einer Fantasieerzählung betrifft als ihren Vollzug. In den Erlebniserzählungen finden wir dieses Verfahren nicht in derselben Weise, obwohl auch dort die Aushandlung kontextueller Passung im Verlauf des Thematisierens eine Rolle spielt (s.u. 6.1.2.1).

Im Längsschnitt zeigt sich, dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt zwar noch lexikalische Herabstufungen verwendet werden, syntaktische und prosodische jedoch seltener sind. Die Themenvorschläge als Mittel zur Aushandlung des Thematisierens finden sich insgesamt in den ersten beiden Erhebungen; zum letzten Erhebungszeitpunkt findet der Einstieg in den nächsten Job des Durchführens unmittelbar nach dem Relevantsetzen und dem Thematisieren statt. Hier stoßen wir also im Vergleich der Altersgruppen zum ersten Mal auf eine Beobachtung, die einen Einblick in die Vorteile unserer methodischen Verfahren liefert: Wir nutzen hier funktionell vergleichbare konversationelle Sequenzen, um auf der Grundlage der verschiedenen, von Kindern und Erwachsenen angewendeten Verfahren später Kompetenzniveaus und Erwerbsverläufe zu rekonstruieren.

Die noch eingeschränkte Thematisierungskompetenz der jüngeren Kinder wird auch von den beteiligten Erwachsenen dargestellt. Indem sie, wie im obigen Beispiel (8) ersichtlich, eine Nachfrage einschieben, bevor das Kind überhaupt einen Themenvorschlag äußert, etablieren sie dessen Unterstützungsbedürftigkeit, aber auch Unterstützungswürdigkeit, d.h., sie signalisieren, dass sie ihm prinzipiell die Übernahme der Erzählaufgabe zutrauen.

(4) Mittel der Erwachsenen: Themenratifizierungen

Zur Ratifizierung der Themenvorschläge wiederholen die Erwachsenen diese häufig und drücken damit sowohl ihre Zustimmung wie auch interaktive Unterstützung aus. Sie tun das unabhängig davon, ob das Thematisierungsmittel des Kindes durch einen *try marker* als vorgeschaltetes Themenangebot oder als „Aufmacher“ (Quasthoff 1980)

bzw. *abstract* (Labov 1972) kontextualisiert ist: Das Erste erfordert eine Ratifizierung von Seiten der Zuhörenden, das Zweite legt sie zumindest dann nahe, wenn der Aufmacher in der beschriebenen Weise prosodisch und syntaktisch *downgraded* ist. Das folgende Beispiel zeigt eine solche Themenratifizierung:

Beispiel (9): 26m-2-1

025 KI ABgestürzt; (.)
026 ER <<p, flüsternd> **einfach ABgestürzt;**>

Die Erwachsene wiederholt hier nicht einfach den Themenvorschlag des Kindes, um Zustimmung zu signalisieren, sondern reproduziert die Äußerung mit flüsternder Stimme, mit der sie den Rahmen einer Fantasiegeschichte evoziert, in der unheimliche und rätselhafte Dinge passieren können. Dadurch ratifiziert sie das Themenangebot des Kindes und schafft den gemeinsamen Einstieg in das gattungsorientierte Äußerungspaket. Im nächsten Beispiel ratifiziert der Erwachsene nicht das erste Thema (Z. 019), das durch die Verwendung eines Modalverbs als Vorschlag markiert wurde, sondern durch Wiederholung und anschließendes Lachen das anschließend eingeführte Thema *Katze* (vgl. zu diesem Beispiel auch die Analyse in Ohlhus 2014: 180ff.).

Beispiel (10): 16m-2-3

018 KI °hh hm; (1.7)
019 dann KÖ:NNte er plötzlich durch wände gehen, (1.5)
020 und (2.0) und er HATte, °h
021 daZU noch, (1.0)
022 <<rall> eine KATze bekommen;>
023 ER **eine KATze hat er noch dazu bekommen,**
024 ((lacht))

Im Unterschied zu den obigen Beispielen führt das Kind hier jedoch selbst den Wechsel von einem metanarrativen, eher auf Planung ausgerichteten Diskurs hin zu einem narrativen Diskurs durch und vollzieht damit den Einstieg in die Fantasieerzählung. Auf der Formulierungsoberfläche zeigt sich dies sowohl an der Veränderung des Tempus vom Präsens hin zum Plusquamperfekt als auch am Wechsel der Modalität vom Konjunktiv zum Indikativ (Z. 019-023). Die Themenratifizierungen fungieren als unterstützende Verfahren der Erwachsenen, deren Produktion für den weiteren Verlauf des Gesprächs entscheidend sein kann. Durch Wiederholungen und spezifische prosodische Aufbereitung wird den Kindern Akzeptanz ihrer Themenvorschläge signalisiert; damit werden sie bei dem erfolgreichen Einstieg in die globale Diskurseinheit unterstützt.

Die Tatsache, dass die meisten Kinder zum letzten Erhebungszeitpunkt am Anfang des vierten Schuljahres den Einstieg in die Erzählung ohne eingeschobene Rückversicherung meistern und daher die damit verbundenen Themenratifizierungen kaum noch

angewendet werden, spricht dafür, dass wir es hier mit einer erwerbsrelevanten Beobachtung und nicht etwa ausschließlich mit einer Eigenheit des spezifischen Settings zu tun haben.

Dass die in der narrativen Ko-Konstruktion üblichen Themenratifizierungen bei den jüngeren Kindern generell zur Kompensation noch nicht hinreichend ausgeprägter eigener Kontextualisierungskompetenzen des Kindes dienen, demonstriert das nächste Beispiel. Hier führt das Kind ein vorgeschlagenes Thema nicht weiter aus, nachdem die Erwachsene keine Ratifizierung produziert hat.

Beispiel (11):13m-2-1

019 ER und EInes Tages,
 020 da pasSIERte etwas-
 021 (3.6)
 022 KI da stürzte er AB; (--)
 023 ER hm_hm,
 024 oh WEIa;
 025 (4.1)
 026 NOCH was?
 027 (3.3)
 028 KI hm:::
 029 (6.7)
 030 ?hm_?HM; (--)
 031 ER na (guck) ist doch AUCH schon toll;
 032 (1.0)
 033 hm,
 034 und dann kam er vielleicht ins KRANkenhaus;=oder so;
 035 =aber hast du TOLL gemacht;

Die Erwachsene produziert nach dem Aufmacher zunächst einen *Continuer* (Schegloff 2007), der von einer Evaluation gefolgt wird (Z. 024: „oh WEIa“). Dies wird vom Kind offenbar nicht als Ratifizierung des Thematisierens verstanden. Stattdessen wird die Evaluation als abschließende Evaluation behandelt, die sozusagen als „Abkürzung“ zum Ende der Erzählung fungiert, so dass der elaborative Teil der Erzählung übersprungen werden kann. Eine unterstützende Frage, die den Einstieg in die Durchführung erleichtern könnte, platziert die Erwachsene zu spät in der langen Pause und in einer ebenfalls auf das Ende hinsteuernden Formulierung („NOCH was?“), so dass die Elaboration der Fantasieerzählung unterbleibt. An diesem Beispiel zeigt sich zum einen, dass nicht alle Äußerungen von Erwachsenen an dieser Strukturstelle (nach dem Themenvorschlag bzw. dem Aufmacher) unterstützend fungieren. Zum anderen wird deutlich, dass die Unterstützungen der Erwachsenen im Verlauf des Thematisierens als solche für das Kind erkennbar gemacht werden müssen, um eine Weiterführung der Erzählung zu ermöglichen. Im obigen Beispiel schließt das Kind trotz mehrfacher späterer Nachfragen und langer Pausen keine Erzählung mehr an.

6.1.1.3 Durchführen

In dem Maße, in dem das Thematisieren die Durchführung des eigentlichen Äußerungspakets eröffnet, ist sie als Teil derselben zu betrachten, auch wenn sie als ‚struktureller Umschlagpunkt‘ in die globale Einheit einen Sonderstatus hat, der sie erst ermöglicht. DURCHFÜHREN ist der zentrale Job im Vollzug von Diskurseinheiten. Hier wird in narrativen Gattungen eine situativ angemessene und adressatenspezifische Rekonstruktion der Ereignisse erwartet, die gattungsgemäß den erzählenswerten Kern des Erlebnisses herausstellt. Es gilt also in der Regel, den Höhepunkt, die Pointe der Erzählung, durch entsprechende sprachliche Formen herauszuarbeiten und damit die Erzählwürdigkeit der Geschichte für den jeweiligen Kontext zu etablieren.

Ein wesentliches strukturelles Mittel, um die Erzählwürdigkeit inhaltlich in der Geschichte herzustellen, ist nach Quasthoff (1980) der Planbruch (s. auch 2.1). Bei Erlebniserzählungen werden die Erwartungen zum ungestörten und zielgerechten Fortgang der Handlungen und Aktivitäten gebrochen durch ein Ereignis, das in diesem Sinne durch „Minimalbedingungen an Ungewöhnlichkeit“ (ebd.: 27) gekennzeichnet ist und den Höhepunkt der Erzählung darstellt. Auch in den Fantasieerzählungen sind Planbrüche erwartbar, die in die fiktive Welt der Protagonisten eingebettet sind.

Im ersten Schuljahr setzen die meisten Kinder die Erzählung nach dem Thematisieren linear fort, ohne dass ein oder mehrere Ereignisse besonders hervorgehoben werden. Von den Erwachsenen wird das Fehlen eines Planbruchs hier noch nicht eingeklagt; stattdessen konzentrieren sie sich in ihren Praktiken darauf, den Fortgang der Erzählung selbst zu unterstützen (s.u.).³ Wir beginnen die Beschreibung der narrativen Praktiken der Kinder mit den globalstrukturellen Lösungen: Wie organisieren die Kinder ihre Geschichten insgesamt?

(1) Mittel der Kinder

(i) Mehrere Episoden

Ein wichtiges globales Verfahren zur Durchführung der Fantasiegeschichten gerade bei den jüngeren Kindern ist die Aneinanderreihung mehrerer Episoden, die nicht immer Planbrüche aufweisen. Die einzelnen Episoden werden üblicherweise durch die Konstruktionen *dann* bzw. *und dann* aneinandergereiht und, wie im folgenden Beispiel, kaum oder gar nicht ausgeführt.

Beispiel (12): 31w-2-2

015 KI °h dann ähm (-) dann (.)
016 mitten in der nacht hat die °h

³ Dies entspricht der Situation, die bei konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen typisch für 5-jährige Kinder und ihre erwachsenen Zuhörer/innen ist (Hausendorf / Quasthoff 1996).

017 ist das AUFgestanden,=
 018 =weil_s nicht mehr SCHLafen konnte,
 019 ER hm_hm,
 020 KI und DANN ähm (-) hat sich das in
 021 ein REH verwandelt,=
 022 =und ist °h in den WALD gelaufen?
 023 ER hm_hm, (.)
 024 KI und dann ist ihr n_ANDeres reh (.) begegnet,
 025 °h und die beiden ham (.) ham dann ähm
 026 erstmal zusammen gesPIELT,
 027 ER hm_hm;
 028 KI und DANN ist (ist die)
 030 dann ist das kind wieder zuRÜCKgelaufen, (-)
 031 und dann war wieder TAG;

In diesem Beispiel, in dem die Episoden meistens gar nicht ausgeführt werden, konstituiert sich die Geschichte aus vielen aufeinander folgenden Episoden, die in diesem Fall keine Planbrüche aufweisen. Dies entspricht einem früheren Befund, nach dem 7-Jährige auch bei mündlichen Erlebniserzählungen typischerweise zwei unterschiedliche narrative Strukturlösungen umsetzen: Sie reihen entweder mehrere Episoden oder sie detaillieren eine (Kern-)Episode (Hausendorf / Quasthoff 1996).

(ii) Planbruch⁴

Der mündliche Impuls (*und dann eines Tages passierte (plötzlich) etwas*) in unserem Setting steuert deutlich auf einen Planbruch hin. Bei den 6- bzw. 7-jährigen Kindern stellt die Umsetzung des Planbruchs als globales Verfahren zur Durchführung von Fantasieerzählungen jedoch oft noch ein Problem dar.

Wenn ein Planbruch angeschlossen wird, wird dieser häufig auch von den Erwachsenen mit passenden evaluativen Ausrufen oder Kommentaren „belohnt“, wie das folgende Beispiel (vgl. auch 8.2.2.1) zeigt:

Beispiel (13): 03w-2-1

015 ER es war einmal (.) ein kleines MÄDchen,
 016 und das konnte FLIEgen;
 017 (1,5)
 018 KI ((nickt))
 019 ER und dann auf EINmal eines TAges;
 020 (---)
 021 ist etwas pasSIERT;
 022 KI ((nickt))

⁴ Die hier vorgestellten Varianten sequenzieller Muster der Durchführung haben wir unter Erwerbssichtspunkten (s.u. 8.1) in drei Strukturtypen globaler Kohärenz gebündelt: (1) keine globale Kohärenz, (2) zeitliche Reihung, (3) Planbruch.

023 hm; (--) kann ich WEIter; =
 024 ER =ja?
 025 (---)
 026 erZÄHL mal; =
 027 KI =ähm (.) **eines tages hat es nochmal passIERT,**
 028 **es hatte keine FLÜgel mehr;**
 029 ER <<bedauernd> ohhhh;>
 030 KI und (.) weil eine fee die verZAubert hat;
 031 die FLÜgel;

Die kindliche Erzählerin wiederholt zunächst den letzten Teil des Impulses fehlerhaft. So zeigt sie, dass sie die narrativen Gattungsanforderungen erkennt, da sie ein Ereignis anschließt, das Planbruchqualität aufweist (Z. 028). Dieses Ereignis wird von der Erwachsenen mit einem bedauernden Ausruf, der gleichzeitig Überraschung ausdrückt, evaluativ gewürdigt.

Vor allem traurige und missliche Ereignisse werden häufig mit entsprechenden bedauernden Evaluationen der Erwachsenen gewürdigt. Insgesamt halten sich die Erwachsenen jedoch im Verlauf der Fantasieerzählungen der Kinder sehr mit ihren Reaktionen zurück. Der Vergleich mit den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen (s.u. 6.1.2.3) legt nahe, dass dies wohl auch der besonderen Aktivität der „online“ erfundenen Fantasieerzählung geschuldet ist: Der inhaltliche Verlauf und das Ende einer ausgedachten Erzählung sind nur schwer durch die Zuhörenden antizipierbar, da immer neue Ereignisse oder Episoden angefügt werden können, die zudem nicht den realen Plausibilitäten verpflichtet sind. Manche Kinder nutzen tatsächlich auch diese Freiheiten und spinnen ihre Geschichte Schritt für Schritt weiter.

In manchen Fällen werden – besonders durch ältere Kinder und auch in der thematischen Entwicklung über mehrere Episoden – mehrere Planbrüche produziert. Auch hier liegen die Gründe dafür vermutlich zum einen in dem Genre selbst, das anders als Erlebniserzählungen potenziell immer neue Episoden enthalten kann, zum anderen in der spezifischen Situation, in der die Kinder sich *ad hoc* eine Geschichte ausdenken müssen und die Erwachsenen sie häufig durch Nachfragen zu weiteren Episoden und damit auch weiteren Planbrüchen ermuntern.

Eine Auflösung der durch den Planbruch ausgelösten Komplikationen bleibt in den Fantasieerzählungen – im Unterschied zu der konversationell eingebetteten Erlebniserzählung – nur selten aus. Tatsächlich demonstriert ein Kind in der 3. DSP sogar eine explizite Orientierung am Auflösungsdruck nach einem Planbruch (Z. 072):

Beispiel (14): 24m-2-3

048 KI (1.0) dann paSSIERte das,
 049 dass der junge °h auf einmal sich nicht mehr
 050 SICHTbar machen konnte;=
 051 =dass der dann UNSichtbar bl[ieb;]
 052 ER [Ups:-]
 053 KI ((lacht)) (1.0)
 054 und dann kam der abends nach HAUse,

054 und seine mutter die SUCHte ihn;
 055 aber er stand die ganze zeit HINter ihr;
 056 hören KONNte man ihn ja;
 057 aber nicht SEhen;
 058 (wie auch) IMmer;
 059 er RIEF immer;
 060 HIER bin ich;
 061 ((lacht))
 062 und (.) die MUTter sagt dann immer;
 062 °h WO denn;
 063 ER ((lacht k[urz])]
 064 KI [((lacht kurz))]
 065 hm (1.0) <<p> (soll ich WEIter erzählen,)>
 066 dann könnten wir ja noch WEIter machen;
 067 ER das war dann SCHWIErig mit der (-)
 068 mit der MUTter- =
 069 [=wenn sie ihn nicht SIEHT;]=ne,
 070 KI [`(ja);]
 071 hm=hm;
 072 (2.0) <<p, all> **tja das sollte man am**
 073 **liebsten noch AUFlösen; >**
 074 ER ja,
 075 KI am ENde;
 076 das überLEG ich gerade;

Der Erzähler Ralf entwickelt die Fantasiegeschichte nach der vorgegebenen Einleitung mit einer häufig benutzten Standardlösung dahingehend, dass der Junge sich „auf einmal“ nicht mehr sichtbar machen konnte. Dieser Planbruch wird elaboriert, indem detailliert beschrieben wird, wie die Mutter das Kind sucht. Die längere Pause sowie seine anschließende Nachfrage (Z. 065: „soll ich WEIter erzählen“) weisen darauf hin, dass Ralf sich unschlüssig darüber ist, ob er seine Erzählung nach dem Planbruch abschließen kann. Nicht nur Ralfs expliziter Hinweis auf die Notwendigkeit des AuflöSENS (Z. 072f.), sondern auch sein metanarrativer Kommentar zum Ende seiner Erzählung (Z. 076) zeigen, dass die Fantasieerzählung – was ihren Vollzug betrifft – zu den stärker durch Reflexion und Monitoring begleiteten Erzählformen gehört. Dies stellt einen wichtigen Unterschied zu den konversationellen Erlebniserzählungen dar, der, wie sich zeigen wird, für den Erwerb schriftsprachlicher Praktiken von entscheidender Bedeutung ist.

Im Längsschnitt betrachtet schließen die Kinder entsprechend den Anforderungen des Genres zunehmend narrative Episoden an, die Planbrüche, also unerwartete Geschehnisse, aufweisen: Zum ersten Erhebungszeitpunkt produziert nur etwa ein Viertel der Kinder (n=9) einen Planbruch; in der letzten DSP realisiert schon die Hälfte der Kinder einen oder mehrere Planbrüche (n=19). In 8.1.2.2 unten findet sich eine genauere Darstellung der Häufigkeitsverteilungen über den Alterszeitraum.

(2) Mittel der Erwachsenen

Die Erwachsenen benutzen verschiedene Mittel, die – vergleichbar mit den Themenratifizierungen – wichtige Funktionen als Unterstützungspraktiken im Rahmen der Durchführung haben. Es handelt sich entweder um einfache, unspezifische *Fortsetzungsfragen* oder um spezifischere *Elaborierungsfragen*. Schon bei den Erstklässlern spiegeln beide Fragetypen die Erwartungen der Erwachsenen, die Fantasieerzählung nicht an einem möglichen Höhepunkt enden zu lassen (wie es bei den Erlebniserzählungen zu diesem Zeitpunkt die Regel ist), sondern diesen aufzulösen.

Die Fragen können, falls nötig⁵, an zwei verschiedenen Strukturstellen produziert werden: Die *Fortsetzungsfragen* werden zumeist direkt im Anschluss an das Thematisieren gestellt, um erneut einen Zugzwang zu setzen, der die Elaborierung in Gang setzt (vgl. 5.2.1). Die *Elaborierungsfragen* werden typischerweise später, d.h. nach der Realisierung des Planbruchs produziert. Sie greifen thematische Aspekte der bereits erzählten Geschichte auf und elizitieren durch gezielte Nachfragen eine weitere Ausführung. Damit wird erneut ein Zugzwang etabliert, der allerdings häufig nur lokal beantwortet wird.

Insgesamt zeigt sich, dass die Kinder mit mehreren responsiven Verfahren unterstützt werden müssen, damit sie ein vorgeschlagenes Thema narrativ ausführen und eine Fantasiegeschichte produzieren (vgl. auch Ohlhus 2014: 56ff.).

(i) Fortsetzungsfragen

Als probates Mittel, um die Kinder nach dem Thematisieren zur Fortsetzung der Erzählung zu ermutigen, verwenden die Erwachsenen häufig thematisch unspezifische Fortsetzungsfragen der Form *und dann*. Fortsetzungsfragen am Übergang zwischen dem Thematisieren und Durchführen erfüllen wichtige Funktionen, um das Thematisieren zu ratifizieren und gleichzeitig den Zugzwang, eine Fantasiegeschichte zu erzählen, erneut zu setzen.

Beispiel (15): 34w-2-1

```
026  KI    dann ist sie auf einmal (2.0)
027      auf_n buKA:N gestoßen; (--)
028  ER    oh; (.)
029      und DANN,
030  KI    dann ist da FEUer rausgespritzt;=
031      =und dann ist das mädchen schnell WEGgeflogen;
```

⁵ Natürlich gibt es Kinder, die alle narrativen Jobs mehr oder weniger eigenständig abarbeiten und deswegen kaum auf die genannten, als unterstützende Praktiken fungierenden, Mittel der Erwachsenen angewiesen sind.

Nach einem typischen Ausruf („oh“, Z. 028), mit dem die Planbruchqualität des erzählten Ereignisses gewürdigt wird, stellt die Erwachsene die Fortsetzungsfrage „und dann“, mit der sie den globalen Zugzwang des Erzählens an dieser wichtigen Strukturstelle nach dem Thematisieren noch einmal einsetzt. Das Kind folgt dem Zugzwang auch prompt, indem es die begonnene Episode elaboriert und dann eine neue Episode beginnt (Z. 031).

Eine sprachlich elaboriertere Form einer Fortsetzungsfrage findet sich im nächsten Beispiel, in dem das Kind sich wiederum eher in einem metanarrativen Planungs- als in einem narrativen Diskurs befindet (Z. 014: „is ja schwierig“; Z. 017: „HM_HM; das is (.) GUT“). Die Fortsetzungsfragen (Z. 018, 019) klinken sich in diesen Kontext ein – eine rein narrative Fortsetzungsfrage wäre in einem Vergangenheitstempus formuliert worden.

Beispiel (16): 11-2-2

014 KI <<pp> is ja SCHWIERig;=äh>
 015 fiel er in nen TEICH,
 016 und verwandelt sich in einen FISCH;
 017 ER HM_HM; das is (.) GUT;
 018 **UND,**
 019 **wie geht_s dann WEIter,**
 021 (6.4)
 022 KI hm
 023 (1.8)
 024 und als er aus (RAUS (.) gespült wurde),
 025 war er war er ein DRACHE;

In Abweichung zu den beiden bisherigen Beispielen zeigt die folgende Sequenz, dass ein bloßer *Continuer* (Schegloff 1982, 2007) seitens des/der Erwachsenen an dieser Stelle offenbar nicht ausreicht.

Beispiel (17): 10m-2-1

026 ER °h und EINes ta:ges da passierte etwas- (-)
 028 kannst du mir sagen,
 029 was da: wohl passIERen kann, (---)
 030 KI ABstürz; =
 031 ER =<<nickend> hm_hm,>
 032 (--)
 033 na is ja schon ne su:per iDEE;(--)
 034 TOLL; (---)
 035 guck mal das WAR_S auch schon; =

Obwohl der *Continuer* das Thematisieren des Erzählers (Z. 030: „ABstürz“) ratifiziert und eine – wenn auch verhältnismäßig kurze – Pause folgt, scheint die fehlende Nachfrage seitens der Erwachsenen ein Grund dafür zu sein, dass das Kind nicht in die Elaboration der Fantasieerzählung einsteigt.

(ii) Elaborierungsfragen

Neben den sehr unspezifischen Fortsetzungsfragen verwenden Erwachsene auch Elaborierungsfragen, mit denen sie ebenfalls den globalen Zugzwang erneut setzen. Im Gegensatz zu den Fortsetzungsfragen legen Elaborierungsfragen semantisch fest, in welche Richtung die Elaborierung weitergehen sollte. Elaborierungsfragen stellen also eine konkretere Hilfe für die Durchführung der Erzählung dar als die offeneren Fortsetzungsfragen. Dabei greifen sie meist thematische Aspekte aus der Vorgängeraußerung auf. Entsprechend handelt es sich meistens um sog. W-Fragen.⁶

Beispiel (18): 26m-2-1

025 KI ABgestürzt;
 026 ER <<p, flüsternd> einfach ABgestürzt;> (---)
 027 **und wie ist das passIERT,**
 028 (1.0)
 029 KI vielleicht so da (.) kann_er (.)
 030 konnte er nicht mehr mit der (.) FLÜgeln, (-)
 031 flattern; =

Nach der zustimmenden Wiederholung des kindlichen Themenvorschlags und einer kurzen Pause produziert die Erwachsene eine Frage, durch die sie das Thema (*abgestürzt*) weiter relevant setzt. Tatsächlich macht das Kind einen weiteren Vorschlag, der als vorläufig markiert wird (*vielleicht*). Damit markiert es seine Fortsetzung eher als metanarrativen Planungsdiskurs denn als Erzählen. Zu unterscheiden sind Elaborierungsfragen, die an einen vorher etablierten metanarrativen Planungsdiskurs anschließen, und solche, die auf der Ebene des narrativen Diskurses bleiben. Im nächsten Beispiel stellt die Erwachsene eine elaborierende Nachfrage im metanarrativen Planungsmodus, damit das Kind das Thema *Geist* weiterentwickelt.

Beispiel (19): 19m-2-1

013 ER <<pp> hast du ne iDEE,>
 014 KI vielleicht geSPENSter;
 015 ER <<p> geSPENSter;>
 016 **wie könnte das denn passIERT sein;>(--)**
 017 KI wenn der dann RUMfliegt in der nacht,=
 018 =da können auch geSPENSter kommen;

⁶ Wie schon in Hausendorf / Quasthoff (1996: 226f.) bemerkt, werden W-Fragen als häufigste und altersmäßig unmarkierte Frageform gern von den Erwachsenen benutzt, um Elaborierungen zu elizitieren; diese haben allerdings nicht immer den gewünschten Erfolg, da sie häufig auch nur mit Ein-Wort-Antworten bedient werden. Stattdessen führen Entscheidungsfragen oftmals zu freiwilligen Elaborierungen seitens der Kinder, da eine minimale Ja- oder Nein-Antwort offenbar nicht als ausreichend empfunden wird.

Dagegen formuliert die Erwachsene im folgenden Beispiel ihre narrative Elaborierungsfrage erst, nachdem das Kind die Erzählung nicht weiter ausführt (Z. 036). Danach fährt das Kind mit der Erzählung fort und schließt eine neue Episode an.

Beispiel (20): 24m-FE-1

027 ER ein KLEIner junge konnte FLIEgen; (1.3)
 028 und !PLÖTZ!lich eines tAges; (1.8)
 029 KI äh=war er im URwald;
 030 ER ah !HA!;
 031 er war im URwald;
 032 KI JA;
 033 ER da ist er HINGeflogen; (--)
 034 KI hm_HM, (-)
 035 ER hm_HM, (-)
 036 KI **und was hat er da gEMACHT,**
 037 da: (---) ist er erstmal durch den URwald gegangen,
 038 gegangen;

Abschließend demonstriert der nachfolgende Ausschnitt die Erwartung der Erwachsenen, die Fantasieerzählung nach einem Planbruch, der einen potenziellen Höhepunkt darstellt, nicht zu beenden, sondern ihn zu einer Auflösung zu führen.

Beispiel (21): 14m-FE-1

060 KI ja;=
 061 =und der h° der hatte,
 062 °h äh und der hatte, (1.0)
 063 und der und eines tAges passIERte ihm was;
 064 und dann °h und dann ist ist er gefLOGen,
 065 und ist °h ist ist ein ist EINmal;
 066 h° °h is is ein is is a ähm;
 067 h° °h äh und und is EINmal;
 068 h° °h äh HINGeflogen;
 069 beim (.) beim FLIEgen;(-)
 070 ER **hm_hm,**
 071 KI HINGefallen;
 072 ER hm_hm,
 073 (2.5)
 074 KI jo;;
 075 ER und hat das WEH getan? (-)
 076 KI ähm- (2.0)
 077 nicht so DOLLe; (-)
 078 ER nicht so DOLL;=
 079 **=was hat er dann gEMACHT? (1.0)**
 080 KI dann (.) hat er-
 081 hat er trotzdem geweINT,
 082 ER hm=[hm,
 083 KI [und ist ähm is is schnell nach HAUse gegangen;

Das Kind produziert gleich im Anschluss an den Impuls einen Planbruch: Der Junge, der fliegen konnte, fällt hin. Die Erwachsene reagiert darauf mit einem Minimalfeedback, das als *Continuer* (Schegloff 1982) eine Fortsetzung der Erzählung nahelegt (Z. 070).

Eine derart minimale Form der Würdigung ist aber – wie schon oben in Beispiel (17) gezeigt wurde – oft nicht ausreichend. Auf den *Continuer* reagiert das Kind mit einer elliptischen Wiederholung des Planbruchs (Z. 071: „HINGefallen“). Nach einer längeren Pause und einem potenziellen *sequence-closing-third* „jo“ (Z. 074) (vgl. Schegloff 2007) stellt die Erwachsene zwei Fragen, von denen die erste in Richtung stärkere Detaillierung des Planbruchs zielt und die zweite in Richtung einer Fortsetzung der Erzählung.

6.1.1.4 Abschließen

Um den Job des ABSCHLIESENS gemeinsam durchzuführen, verwenden Kinder und Erwachsene verschiedene Mittel, die zum einen die besondere Problematik widerspiegeln, eine Geschichte inhaltlich zu einem Ende zu bringen, die sozusagen „online“ ausgedacht wird. Zum anderen zeigt sich, dass manche Erwachsene an dieser Stelle systematisch die Qualität der Erzählung würdigen („toll erzählt!“) und damit den formalen Charakter der Relevantsetzung (s.o. 6.1.1.1) abschließend wieder („Kannst Du mir eine Geschichte erzählen?“) aufnehmen.

Einen besonderen Stellenwert nehmen bei den Fantasieerzählungen die literalen Ressourcen ein, die auf die rezeptive Erfahrung mit Fantasiegeschichten zurückgehen und damit in einem engen Zusammenhang mit der literalen Sozialisation der Kinder stehen (vgl. auch Ohlhus 2011). Literale Ressourcen stellen offenbar gut funktionierende sprachliche Mittel dar, mit denen die Schwierigkeit, eine potenziell unendliche Erzählung zu einem Ende zu bringen, gemeistert werden kann.⁷

(1) Mittel der Kinder

(i) Literale Modelle

Die häufigste Figur, mit der die Kinder ihre Fantasieerzählung in unseren Daten abschließen, ist der *return-home-device* (Jefferson 1978), wie auch in Beispiel (22).

Beispiel (22): 17m-2-1

133 KI und DANN, (--)
134 | ist der immer WEItergeflogen WEItergeflogen und

⁷ Fantasieerzählungen zeichnen sich im Gegensatz zu konversationellen Erlebniserzählungen dadurch aus, dass ihr Ende nicht durch ein erinnertes Ereignis quasi vorgegeben ist, sondern dieses Ende erst mühsam im Laufe des narrativen Diskurses entworfen werden muss.

WEItergeflogen,
 | ((Flügelbewegungen mit Armen))
 135 ER ((nickt))
 136 KI auf EINmal woll? (.)
 137 hat der_n STURZflug gema:cht;
 138 und dann war er geNAU,
 139 am haus vom PApa;

Manchmal greifen die Kinder auch kreativ auf diese Figur zurück, wenn sie ihre Geschichte nicht mehr weitererzählen können oder wollen, um sie dadurch zu einem schnellen Ende zu führen.

Im folgenden Beispiel hat die kindliche Erzählerin offensichtlich keine Ideen mehr, wie sie ihre Geschichte weiter elaborieren könnte. Aus diesem Grund wählt sie etwas überraschend die *return-home*-Figur, um zu einem schnellen Abschluss zu kommen.

Beispiel (23): 21w-2-1

072 KI um BRIEfe zu schreiben;
 073 konnte sogar mit AUF blättern BRIEfe schreiben,
 074 und die hatten dann so: blätter die MALen konnten,
 075 (1.2)
 076 ja; und DANN,
 077 dann wurde es wieder nach HAUse geholt;
 078 (1.4)
 079 ER [n_ja];

Die kindliche Erzählerin verstrickt sich hier über einen längeren Zeitraum in eine komplizierte, mit vielen Details ausgestattete Episode (nicht im Transkript). Als sie offensichtlich auf Schwierigkeiten stößt, diese zu einem Ende zu führen, in dem alle Fäden wieder zusammengeführt werden, „springt“ sie sozusagen ans Ende der Geschichte, indem sie die Protagonistin abrupt wieder nach Hause zurückkehren lässt.

Thematisierungen von Zustandsveränderungen bzw. Wandlungen der Protagonisten bilden weitere häufig gebrauchte Schließungsfiguren. Diese werden vor allem im ersten Schuljahr (erste Erhebung) verwendet: Hierbei wird zumeist der ungewöhnliche Ausgangszustand des Protagonisten (*ein Kind, das fliegen kann*) wieder in einen Normalzustand zurückversetzt, der nicht mehr verändert werden kann. In diesen Interaktionen fallen die Auflösung des Planbruchs und der Abschluss der Erzählung zusammen, wie es in Beispiel (24) der Fall ist.

Beispiel (24): 12w-2-1

027 KI °h hat jemand auf_n FLÜgel getreten und-
 028 (2.2)
 029 und dann konnte sie nicht mehr FLOgen;

Seltener finden sich Variationen des klassischen Märchentemas *Gut gegen Böse* (vgl. Ohlhus 2005b), wie in dem folgenden Ausschnitt:

Beispiel (25): 16m-2-1

085 KI aber hm::: h° °h
 086 der junge hat ihn AUFgehalten, (-)
 087 und °h hat_hat hat die ganze welt gerETTtet;
 088 (2.5)
 089 ER <<len> SU:per;> (.)
 090 DAS war ja eine klasse geschichte;

Die erzählte Geschichte endet mit der Rettung der Welt durch den Jungen, der fliegen kann; dem ist in der Tat nichts mehr hinzuzufügen. Entsprechend reagiert die Erwachsene, die den Abschluss mit einer die Form würdigenden Äußerung ratifiziert (Z. 090).

(ii) Meta-Kommentare

Ein weiteres Mittel des Abschließens – das mit dem Mittel der literalen Ressourcen kombiniert werden kann – verwenden die Kinder, wenn die Erwachsenen den angebotenen Abschluss nicht ratifizieren, sondern stattdessen signalisieren, dass sie eine Fortsetzung der Erzählung erwarten. Die Kinder produzieren dann Meta-Kommentare, mit denen sie explizit darauf hinweisen, dass die Geschichte nun am Ende ist. Damit demonstrieren sie ihre Kenntnisse über die globale Struktur von Erzählungen: Sie produzieren diese Kommentare erst, nachdem sie vorher die Geschichte mit einem der unter (1) erwähnten Mittel zu einem möglichen Ende gebracht haben. Gleichzeitig reagieren sie damit auf die Zwänge der Erwachsenen, die sie nicht immer gleich aus ihrer Erzähl-Verantwortung entlassen, indem sie die möglichen Abschlüsse ratifizieren, sondern stattdessen indirekt (wie im nächsten Beispiel) oder direkt zum Weitererzählung auffordern. Tatsächlich treten Metakommentare typischerweise an Stellen auf, an den die Erwachsenen ihrerseits den Job des Abschließens nicht vollziehen.

Beispiel (26): 32w-2-1

074 KI und dann ist der hund LOSgerannt,
 075 und hat den fuchs <<len> verJAGT;>
 076 ER <<nickend> hm_hm;>
 077 KI <<p> hm zu?> (.) zu ENde;
 078 ER zuENde die geschichte;

Obwohl das Kind einen möglichen Abschluss für seine Erzählung unter Rückgriff auf das *Gut-siegt-gegen-Böse*-Thema produziert hat, ratifiziert die Erwachsene diesen nicht, sondern signalisiert stattdessen mit ihren *Continuer*, dass sie dem Kind weiter Rederecht zugesteht, um die Erzählung fortzuführen. Das Kind löst dieses Problem, indem es explizit zum Ausdruck bringt, dass die Geschichte nun zu Ende sei.

(2) Mittel der Erwachsenen: Anerkennen und Danken

Nachdem die Kinder ihre Geschichte zu einem erkennbaren Abschluss gebracht haben, geben ihnen die Erwachsenen regelmäßig sehr positives Feedback und loben sie nicht nur für die schöne Geschichte, sondern bedanken sich bei ihnen auch explizit dafür. Diese beiden Elemente, Anerkennen und Danken, konstituieren zusammen den letzten abschließenden Gesprächszug der Erwachsenen, der auf zwei Ebenen wirksam ist: Einerseits wird das vom Kind vorgeschlagene Ende der Geschichte ratifiziert und angenommen und andererseits i.S.d. formalen Relevanzsetzung (s.o. 6.1.1.1) die Aktivität ‚Erzählen‘ selbst zu einem Ende gebracht. Die Verwendung dieses Mittels stellt eine Nähe zum Unterricht als institutionelle Situation her, in der regelhaft den diskursiven Bemühungen der Kinder Anerkennung gezollt wird (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1996, Kap. 16; Morek 2012). Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den konversationellen Erzählungen, in denen die Erwachsenen im Rahmen des Jobs des Abschließens auf den Inhalt der Erzählung und nicht auf die Aktivität des Erzählens selbst Bezug nehmen und diesen würdigen. Dies illustriert das folgende Beispiel (27).

Beispiel (27): 12w-2-1

```

029   KI   und dann konnte sie nicht mehr FLOgen;
030           (1.3)
031   ER   <<ergriffen> TOLL;> (--)
032           DAS ist ja ne tolle geschichte;=
033           =die hast du dir mal so eben AUSgedacht? (--)
034   KI   ja_A, (--)
035   ER   DIE ist ja toll; (--)
036           [dabei ] hast du mir GANZ viel geholfen;=julia;

```

Zusammenfassung: Fantasieerzählungen

Der gemeinsame Vollzug von Fantasieerzählungen, theoretisch beschrieben auf der Basis des GLOBE-Modells, zeichnet sich in unseren Daten durch eine Reihe spezifischer Verfahren aus. Hervorzuheben als spezifisch für diese Gattung sind insbesondere die mehrfach beschriebenen metanarrativen Diskurse, die die Aufmerksamkeit weg von der Erzählung hin zu einer Planung und Organisation der Erzählung führen.

Relevante Erwerbsdimensionen konnten durch den Längsschnitt in mehreren der narrativen Jobs ermittelt werden. Erstens nimmt die Kontextualisierungskompetenz der Kinder über den Zeitraum der Studie deutlich zu. Das zeigt sich u.a. daran, dass immer weniger Planungsdiskurse im Rahmen des Thematisierens stattfinden, die Kinder also sicherer im Kontextualisieren (s.o. 2.1 und 4.2) werden. Zweitens organisieren die Kinder mit zunehmendem Alter ihre Erzählungen häufiger um den Planbruch und zeigen damit ihr Gattungswissen im Vertexten. Drittens scheinen sie über den Erhebungszeitraum mehr metanarrative Bewusstheit zu entwickeln, die sie z.T. auch zum Ausdruck bringen.

6.1.2 Erlebniserzählungen

Die im Folgenden beschriebenen konversationellen Erlebniserzählungen der Grundschul Kinder repräsentieren eine narrative Gattung, die Kinder in elementarer Form schon früh beherrschen und in ihrem Alltag anwenden (z.B. Meng et al. 1991; Peterson / McCabe 1994; Sperry / Sperry 1996; Farrant / Reese 2000; Ochs / Capps 2001; Quasthoff 2003). In unserer Studie stehen sie deshalb in bewusstem Gegensatz zu den Fantasieerzählungen, die wir als schriftaffines, eher schulnahes Genre ausgewählt hatten, das mutmaßlich nicht den kommunikativen Alltag der meisten Kinder prägt. Das empirische Design zur Elizitierung der Erlebniserzählungen ist entsprechend den Besonderheiten dieser narrativen Gattung (Becker 2011a; Ohlhus 2014) darauf angelegt, dass sie sich im Verlauf des Gesprächs in thematischer Anbindung entwickeln. Um dies zu unterstützen, beteiligen sich zwei Kinder an dem Gespräch mit einer/m Erwachsenen. Diese/r übernimmt i.Allg. den Job des Relevantsetzens allein, so dass die Kinder erst beim Thematisieren einsetzen.

6.1.2.1 Relevantsetzen

Die konversationellen Erlebniserzählungen wurden in allen drei längsschnittlichen Erhebungen folgendermaßen vorbereitet (s.o. 5.1.1): Zunächst lasen die Erwachsenen eine Geschichte vor, die in der ersten Erhebungswelle kurz vor dem Höhepunkt abgebrochen wurde. Im weiteren Verlauf des anschließenden Gesprächs fragten die Erwachsenen, ob die Kinder selbst schon einmal etwas Ähnliches erlebt hätten. Mit dieser Frage wurde ein globaler Zugzwang zum Erzählen gesetzt, der – im Unterschied zu der Vorbereitung der Fantasieerzählungen (s.o. 6.1.1.1) – inhaltlich eingebettet war und eine entsprechende Einbettung für den Job des Thematisierens bereitstellt, an den sich dann z.T. auch mehrere Erzählungen anschlossen.

6.1.2.2 Thematisieren

In den vorliegenden Daten beinhaltet das THEMATISIEREN u.a., thematische Anschlussfähigkeit zur vorgelesenen Geschichte herzustellen. Mit Hilfe zweier Mittel stellten die Kinder das Thema ihrer Erzählung als mehr oder weniger kohärent zur vorgelesenen Geschichte dar: Bestand aus Sicht der Kinder genügend Kohärenz zwischen der vorgelesenen und ihrer zu erzählenden Geschichte, gaben sie ein kurzes bestätigendes Antwortsignal und stiegen danach sofort in die Erzählung ein.

In den (für die Kinder) problematischen Fällen markierten die Kinder zunächst fehlende Kohärenz. Manchmal nahmen sie im Anschluss selbst eine Themenverschiebung vor; manchmal halfen ihnen die Erwachsenen dabei (s.u.). Die Mittel der Kinder wiesen somit sehr deutlich darauf hin, was sie in der konkreten Interaktionssituation als anschlussfähig und „erzählbar“ ansahen und demonstrierten damit ihre Kontextualisierungskompetenz.

(1) Mittel der Kinder

(i) Bestätigung und Thematisieren

Im folgenden Beispiel produziert das Kind spontan eine Bestätigung auf die Frage der Erwachsenen nach ähnlichen eigenen Erlebnissen und geht dann sofort zur (minimalen) Durchführung über.

Beispiel (28): 08w02m-3-1

017 ER °hhh ist euch sowas AUCH schon mal passiert, =
 018 TO =[JA_ha]
 019 KR =[()]
 020 NEI_ein,
 021 [wenn WIR ()
 022 TO [(des) Urlaub gemacht haben,
 023 waren wir bei (trönie) und bess;=ne,(-)
 024 da war_n HUND,=
 025 =der hat überall in die Küche geschissen;(.)
 026 ER <<lachend> EHRlich,>

Die kindliche Erzählung enthält zwei wesentliche thematische Aspekte der vorgelesenen Geschichte: Sie handelt von einem Hund, der sein Geschäft in der Küche verrichtet hat. Der schnelle, bejahende Anschluss an die Frage der Erwachsenen nach einem vergleichbaren Erlebnis (Z. 018: „**JA_ha**“) indiziert einen problemlosen Einstieg in die konversationelle Erlebniserzählung. Er zeigt außerdem, dass das Kind die sequenzielle Mechanik globaler Zugzwänge beherrscht: Es versteht, dass seine Bestätigung die Verpflichtung setzt, das entsprechende Erlebnis nun auch zum Besten zu geben.⁸

(ii) Markierung fehlender thematischer Kohärenz

Haben die Kinder Schwierigkeiten, ihre eigene Erzählung an die vorgelesene Geschichte anzuknüpfen, markieren sie zunächst die fehlende thematische Kohärenz und nehmen dann – manchmal mit Unterstützung der Erwachsenen – thematische Verschiebungen vor, um so erzählbare Themen zu etablieren. Dazu verwenden sie am häufigsten lexikalische Mittel, die als *misplacement markers* (cf. Schegloff / Sacks 1973) gebraucht werden.

In der folgenden Sequenz benutzt das Kind gleich dreimal den lexikalischen Adversativitätsmarker *aber*, dessen grundlegende pragmatische Funktion es ist, Diskontinuität zu etwas Vorhergehendem anzuzeigen (vgl. Schlobinski 1994).

⁸ Demgegenüber findet sich bei 5-jährigen Kindern noch häufig, dass sie die Zeugenschaft für einen Vorfall zwar bestätigen („Ja, ich habs mitgekriegt“), für den Einstieg in die entsprechende Erzählung aber noch eine gesonderte Zuhörerunterstützung benötigen („erzähl doch mal, das interessiert mich“; Hausendorf / Quasthoff 1996).

Beispiel (29): 33m18m-3-1

099 ER ist euch sowas AUCH schon mal passiert? (-)
 100 TH ich HAB keinen hund;
 101 ER <<pp> du hast keinen HUND,>(--)
 102 CH **aber rönKARla**; (-)
 103 das ist MEIne? (-)
 104 das ist papas SCHWEster;
 105 DIE hat nen hund;
 106 der heisst DARIus; (
 107 ER aHA, (-)
 108 CH **aber** der (.) ha? ist nich_in_ne WOHNung;(--)
 109 der hat aber (.) schon mal
 110 in die HUNDehütte gemacht;

Die Frage der Erwachsenen „ist euch sowas AUCH schon mal passiert?“ (Z. 099) wird indirekt verneint, indem mitgeteilt wird, seine Tante hätte einen Hund; Z. 105-108). Diese Äußerung fungiert hier als *ticket* für eine mögliche Erzählung (vgl. Sacks 1992: 257f.). Die Erwachsene signalisiert ihr Interesse mit einem typischen *change-of-state*-Token (Heritage 1984; Local 1996), das üblicherweise der Präsentation von Neuigkeiten folgt (Z. 107: „aHA“). Die steigende Intonation macht eine Fortsetzung erwartbar. Anschließend verweist das Kind auf einen weiteren Unterschied zwischen der vorgelesenen Geschichte und seiner eigenen: die Missetat des besagten Hundes der Tante sei nicht in der Küche passiert, sondern in der Hundehütte. Damit signalisiert es seine enge Vorstellung von thematischer Kohärenz.

Aber wird also verwendet, um auf einige, aus Sicht des Kindes offenbar relevante Unterschiede zwischen der vorgelesenen und der eigenen Geschichte hinzuweisen und gleichzeitig beide Geschichten miteinander zu verknüpfen. So gelingt es dem Kind mit Hilfe des kontrastiven und konnektiven Potenzials von *aber* und durch die Unterstützung der Erwachsenen, seine Erzählung trotz wahrgenommener thematischer Inkohärenz als anschlussfähig zu gestalten.

Im Längsschnitt betrachtet stellen die Kinder zunehmend häufiger eine Passung zur vorgelesenen Geschichte her. Damit scheint eine relevante Entwicklungsdimension beim Kontextualisieren sichtbar zu werden: Zum ersten Erhebungszeitpunkt bearbeiten nur wenige Kinder den Job des Thematisierens ohne Probleme hinsichtlich der kontextuellen Passung zu formulieren. Sie fassen thematische Kohärenz offenbar sehr eng auf. Zum letzten Erhebungszeitpunkt sind es nur noch wenige Kinder (vgl. Tab. 4a-c „Globaler Zugzwang sofort bedient“ in der Spalte KE in 8.1.2.1), die Unterstützung benötigen, um thematische Passung ihrer eigenen Erzählung zur vorgelesenen herzustellen. Ältere Kinder fassen ‚thematische Passung‘ also offenbar weiter als jüngere Kinder bzw. sind aktiver bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit beim Thematisieren. Diese Beobachtung passt zu den Ergebnissen einer Studie zur Kontextualisierungskompetenz (vgl. Quasthoff/ Morek 2015), die zeigt, dass die Fähigkeit zum Herstellen eines passenden (gegenüber der Nutzung eines gegebenen) Kontextes ein wesentliches Element von Kontextualisierungskompetenz ist.

Hergestellt wird thematische Passung mit Hilfe lexikalischer Mittel, mit denen auf partielle thematische Inkohärenzen hingewiesen wird und deren verbindendes Potenzial gleichzeitig genutzt wird: Die Kinder greifen spezifische thematische Aspekte auf, stellen ihre eigenen Themen als nicht ganz passend dar und knüpfen dann ihre eigene Erzählung an.

Die analytische Annahme einer Kontextualisierungskompetenz als Teil der Diskurskompetenz leitet sich aus der systematischen Verwendung dieser und ähnlicher Praktiken ab (s.u. 7.). Der Längsschnitt zeigt, dass Kinder wie Erwachsene an Kontextualisierungsproblemen arbeiten und sich in diesem Bereich Erwerbsfortschritte zeigen.

(2) Mittel der Erwachsenen

(i) Auflistung potenzieller thematisch kohärenter Kandidaten

Das Auflisten von möglichen Ereignissen, die damit als erzählbar qualifiziert werden, zählt zu den wichtigsten unterstützenden Praktiken, mit denen die Erwachsenen die Kinder hier zum Erzählen ermutigen. Diese Aktivitäten der Erwachsenen demonstrieren im Übrigen – ähnlich wie die Hilfen beim Einstieg in die Fantasieerzählungen (s.o. 6.1.1.2) – sehr deutlich die doppelte Funktionalität dieser Unterstützungen in Mikro- und Ontogenese: Sie befördern einmal unmittelbar den Fortgang des (narrativen) Diskurses und zum anderen liefern sie unter Erwerbsgesichtspunkten dem Kind ein Modell für thematische Passung und damit zum Aufbau von Kontextualisierungskompetenz (s.u. 7. und 9.).

Im folgenden Ausschnitt listet die Erwachsene verschiedene Haustiere auf und stellt dabei die Frage, ob das Kind eines dieser Haustiere besitzt oder jemanden kennt, der eines besitzt. So erweitert sie explizit den thematischen Rahmen, der durch die vorgelesene Geschichte etabliert wurde, erleichtert dem Kind damit den Job des Thematisierens zu bearbeiten und demonstriert, was im vorliegenden Kontext als thematisch anschlussfähig gilt.

Beispiel (30): 04m10m-3-1

```

147 ER na habt IHR vielleicht (.) oder KENNT ihr jemanden,=
148 =der n_HUND hat oder ne KATze,
149 oder vielleicht habt IHR sogar n_hund oder ne katze,
150 °h[h° der Ü:B ]
151 GE [wir ham höch]stens_n kanINchen;
    ((...))
189 HA ich kenn_n DAvid;
190 der hat AUCH_n kaninchen; (.)
191 [<<dim> ZWEI] kaninch[en];>
192 ER [hm_HM, ]

```

Nachdem die Kinder *Kaninchen* als möglichen Kandidaten für eine Erzählung vorgeschlagen haben und dieser Vorschlag von der Erwachsenen ratifiziert wird, bietet diese

weitere Unterstützung an, die auf demselben Verfahren beruht: Es werden, wie der folgende Ausschnitt (31) zeigt, mögliche Ereignisse mit Kaninchen auflistet, die dadurch als erzählbar etabliert werden.

Beispiel (31): 04m10m-3-1(Fortsetzung)

199 ER und hat DIS (.) schon mal was gemacht?
 200 (1.3)
 201 HA ähm
 202 (2.5)
 203 ER hat er dir schon mal was erzÄHLT?
 204 (1.4)
 205 dass der schon !I:R!gentwas schlimmes gemacht hat;=
 206 =aus_m !KÄ:!fig gehopst ist-
 207 (1.2)
 208 oder_n stück KUchen gegessen hat- (-)
 209 HA nein;=die haben sich schon mal gegenseitig so (.)
 210 geBISsen;
 211 ER OH::; [(das ist aber;)]
 212 HA [JETZT sind] sie in geschIEDenen käfig;

Auch hier ist das Mittel, potenzielle Kandidaten aufzulisten, erfolgreich; Hannes produziert in der Folge eine minimale Erzählung mit Höhepunkt und Abschluss.

(ii) explizite Erzählaufforderungen

An die Sequenz der Themenfindung, wie sie gerade beschrieben wurde, schließen sich manchmal explizite Erzählaufforderungen der Erwachsenen an, wenn die Kinder dann nicht von selbst mit dem nächsten Job der Durchführung beginnen.⁹ Mit dieser Aufforderung setzten die Erwachsenen den globalen Zugzwang noch einmal relevant.

Beispiel (32): 29m-3-1

270 ER und sonst hat der NIE was gemacht, (.)
 271 hat er mal irgendwas ANgenagt, (--)
 272 ist immer ganz LIEB? (.)
 273 MI ? ()
 274 [(jetzt aber NICHT mehr;)]
 275 HA [**der BEISST manchmal;**
 276 ER JA:,
 277 MI (und dann macht der [immer alles AN;)]
 278 HA [wenn man den] Ärgert
 279 [auch;]

⁹ ‚Explizierung‘ und ‚Lokalisierung‘ sind nach Hausendorf und Quasthoff (1996) die wesentlichen Mittel erwachsener Zuhörer/innen, mit denen sie den Kindern den Umgang mit globalen Zugzwängen erleichtern und Erwerb unterstützen.

280 ER [JA,]
 281 **erZÄHL mal;**
 282 wann HAT er dich denn mal geBISSen,
 283 HA |als ich SO gemacht hab; (-)
 284 | (*HA streckt Hände nach vorn, verdreht diese ineinander*)
 285 ich dachte der SCHNUPpert,
 286 und dann hat der geBISSen;=
 287 ER =o:h; (.)
 288 HA aber das hat mir nicht WEH getan;=
 289 ER =hat nicht [WEH getan,

Nachdem die Erwachsene mehrfach thematische Angebote für eine Erzählung gemacht hat, produziert Hannes eine Formulierung (Z. 275: „der BEISST manchmal“), die die Erwachsene als Thematisieren behandelt: Die explizite Erzählaufforderung (Z. 280: „erZÄHL mal“) setzt nicht nur den narrativen Zugzwang wieder relevant, sondern steuert das Kind auch aus einem eher schildernden Genre („manchmal“, „immer“) in die Singularität der Erlebniserzählung (Z. 281: „wann HAT er dich denn mal geBISSen?“). Hier schließt das Kind dann eine minimale Durchführung an.

Unter dem Aspekt seiner Kontextualisierungskompetenz wird hier deutlich, dass das Kind auf die globalen Zugzwänge noch nicht unmittelbar mit einer Erzählung reagiert, sondern stattdessen nur lokal auf entsprechende Fragen. Erst nach viel Unterstützung, u.a. einer expliziten Erzählaufforderung schließt es eine Erzählung an, die aber ‚minimal‘ (s.u.) durchgeführt wird. Der querschnittliche Vergleich der Häufigkeiten wird zeigen, dass andere Kinder weniger Unterstützung bei der Bedienung globaler Zugzwänge benötigen (s.u. 8.1.2.1). Der längsschnittliche Blick (s.u. 8.1.2.1 und 8.2) macht dann deutlich, dass wir es hier mit einer sich über den Alterszeitraum entwickelnden Kompetenz (s.u. 7.) zum Umgang mit globalen Einheiten zu tun haben (s. auch Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005), die wir als Kontextualisierungskompetenz fassen.

6.1.2.3 Durchführen

Obwohl Alltagserzählungen je nach Funktion und semantischem Typ (Quasthoff 1980) nicht immer einen Planbruch haben, legt in unseren Daten der interaktive Kontext, in dem die Kinder ihre Erzählung platzieren, eine Erzählung mit Planbruch nahe, da die vorgelesenen Geschichten einen solchen enthalten und die Zuhörenden entsprechend steuern.

(1) Mittel der Kinder

Da sich die Unterschiede zwischen den Kindern nicht so sehr in der Verwendung der Art einzelner Züge (Mittel) zeigen, sondern eher in den sequenziellen Bauprinzipien für den Aufbau des Kernteils der Erzählung, präsentieren wir hier – ähnlich wie bei den Fantasieerzählungen – die globalen Verfahren (Ohlhus 2014) der Durchführung (s. auch den Altersvergleich der Strukturtypen in 8.1.2.2 unten).

(i) Lokalisierende minimale Durchführung

Streng genommen ist eine lokalisierende Durchführung gerade keine Durchführung eines narrativen Äußerungspakets, da sie keine globale Struktur aufweist. Stattdessen wird die Erzählung Schritt für Schritt im Rahmen von Frage-Antwort-Sequenzen realisiert (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1996). Eine solche Art der Durchführung kommt bei den Erstklässlern nur noch selten vor (drei Vorkommen), bei den Zweit- und Drittklässlern dann gar nicht mehr. Im Folgenden ein Beispiel aus der ersten DSP:

Beispiel (33): 09w-3-1

228 KA eine katze hat meine FREUNDin; (-)
 229 ER JA; (--)
 230 UND,=
 231 =hat DIE mal so eine geschichte erzählt? (.)
 232 KA ?HM?hm; (.)
 233 ER NEE; (--)
 234 NIE was passiert; (--)
 235 ((lacht))
 236 KA **nur Ein stückchen vom BROT gegessen**; (-)
 237 ER vom BROT gegessen; (1.0)
 238 MUA; (.)
 239 haben sich die anderen darüber geÄRgert, (--)
 240 NÖ;

(ii) Alternative Gattung (Wahl des Genres)

Im Gegensatz zu Erlebniserzählungen mit Planbruch bieten Kinder auch solche Äußerungspakete (Morek et al. 2017) an, die *nicht* auf ein singuläres, in der Vergangenheit liegendes Ereignis referieren, sondern stattdessen regelmäßig stattfindende Ereignisse schildern. Wenn man eine klassische Dreiteilung kommunikativer Modi nach Gattungsfamilien (Luckmann 1989) in narrative, deskriptive und explanativ / argumentative (Quasthoff et al. 2017) zugrunde legt, können derartige Aktivitäten klar den deskriptiven Gattungen zugerechnet werden, insofern sie sich auf generische Zustände und Vorgänge beziehen und dies z.B. durch die Verwendung des Präsens zum Ausdruck bringen.¹⁰

Schilderungen habituellem Vorgänge in der Vergangenheit weisen eine größere Nähe zu Erlebniserzählungen auf, sind aber trotzdem klar von Erzählungen i.S. unseres Gegenstands zu unterscheiden, da sie sich weder auf ein singuläres Ereignis beziehen noch Planbrüche als Höhepunkte aufweisen. Trotzdem werden z.T. durchaus als ungewöhnlich eingeschätzte Vorgänge im Rahmen dieser Schilderungen zum Besten gegeben.

¹⁰ „Man kann nur dann von einer *Vorgangsbeschreibung* sprechen, wenn die jeweiligen Vorgänge unter einer habituellen Perspektive betrachtet werden, niemals wenn – wie in einer Erzählung – singuläres Geschehen thematisiert wird“ (v. Stutterheim / Kohlmann 2001: 1281. Hervorh. i.O.).

Besonders die jüngeren Kinder produzieren derartige schildernde Diskurseinheiten als Alternative zu den Erlebniserzählungen. Diesen Produktionen sind im Regelfall längere Passagen vorausgegangen, in denen die erwachsenen Gesprächspartner/innen erfolglos versuchen eine Erlebniserzählung zu elizitieren.

Im folgenden Beispiel zeigt sich, dass eine solche habituelle Schilderung kontextuell durchaus angemessen im Anschluss an eine Frage produziert wird, die strukturell ambig ist, indem sie mehrere mögliche Gattungen für den Fortgang der Interaktion zulässt.

Beispiel (34): 08w-3-1

270 ER aber [dein Hase ist lieb;
 271 KR [((hustet))
 272 ER JA?
 273 (2.0)
 274 KR der (--) der k? (-)
 275 da liss?
 276 der (.)
 277 WEISST du was ICH mit dem immer mache?
 278 ich SETZ (.) mich immer mittags mit dem °h vors
 279 fernsehen?
 280 h° °h leg mich HIN,
 281 und lass den einfach auf meinem BAUCH rumkrabbeln;

Die Äußerung der Erwachsenen (Z. 270: „aber [dein Hase ist lieb“) lässt sowohl eine Bestätigung als auch eine Verneinung zu. Im gegebenen Kontext (vorgelesene Geschichte, in der das Haustier gerade nicht „lieb“ ist), ist besonders eine verneinende Antwort nahegelegt, die dann eine sequenzielle Affinität zu einer konversationell eingebetteten Erlebniserzählung erzeugen würde (*mein Hase war nicht lieb, als er mal...*). Stattdessen aber bestätigt das Kind mit einer entsprechenden Schilderung habitueller Vorgänge (das Lexem „immer“, Präsens), dass sein Kaninchen lieb ist. Als Beleg für das „Liebsein“ des Haustieres erfüllt diese Gattung dennoch eine kontextuell angemessene Funktion.

Während in der ersten DSP noch ca. 30 % der Kinder schildernde Diskurseinheiten produzieren, sind es in der letzten DSP nur noch 10 %. Hier zeichnet sich also offenbar ein deutlicher Entwicklungsschritt ab: Dass die kontextuellen Bedingungen i.Allg. eine konversationell eingebettete Erlebniserzählung und damit die Singularität des erzählten Kernereignisses erfordern, scheinen viele Kinder im Laufe der zwei Jahre zu erkennen.

(iii) Minimale Ausführung mit Planbruch

In den Erzählungen der jüngeren Kinder wird der Planbruch sprachlich kaum markiert und häufig nicht weiter elaboriert (vgl. auch Hausendorf / Quasthoff 1996). Diese minimalen Ausführungen von Erlebniserzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass das als Planbruch qualifizierende Ereignis entweder an der strukturellen Position des Thematisierens oder direkt nach einer kurzen einleitenden Formulierung platziert wird.

Weder wird durch die Schilderung einer Kette von Ereignissen zu dem ungewöhnlichen Ereignis hingeführt, noch wird dieses weiter elaboriert (vgl. auch Ohlhus 2014: 138ff.).

Beispiel (35): 01w-3-1 (über einen Vogel)

272 AN aber ich hatte einmal (-) einen APfel in der hand,
 273 ER [ja?
 274 AN [und da HAT mein
 275 und mama hat den FREIgelassen,
 276 und dann (.) hat er mir die WEGgeessen;

Nach einer einleitenden Formulierung, in der das Lexem „einmal“ (Z. 272) auf die Einmaligkeit des erzählten Erlebnisses hinweist, das sich somit für eine kanonische Erlebniserzählung qualifiziert, wird hier eine Sequenz von zwei zusammenhängenden Ereignissen erzählt, wobei das erste die Voraussetzung für das Eintreten des zweiten liefert. Das zweite Ereignis erfüllt die ‚Minimalbedingungen an Ungewöhnlichkeit‘, indem es ganz klar die Erwartungen i.S.d. *normal-course-of-events* bricht (Quasthoff 1980). Die Erzählung endet an diesem Punkt und stellt damit einen Fall des *ending-at-the-highpoint* dar (McCabe / Peterson 1991; Becker 2011a). Eine Auflösung des Planbruchs wird also nicht produziert. Vor allem bei den jüngeren Kindern kommt dies vereinzelt noch vor (s.u.).

(iv) Ausbau narrativer Episoden: Elaborieren und Dramatisieren

Narrative Episoden gelten als ausgebaut, wenn sie nach dem Thematisieren eine detaillierte Darstellung der relevanten Ereignisse einschließlich des Planbruchs beinhalten: Das als Planbruch fungierende Ereignis wird chronologisch und im Hinblick auf seine Unvorhersehbarkeit narrativ entfaltet (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1996: 137).

Das folgende Beispiel illustriert den Fall einer Ausführung mit Planbruch und Auflösung, bei der der Planbruch besonders stark markiert wird, wodurch die Diskurseinheit bereits Elemente einer ‚Dramatisierung‘ (Quasthoff 1980) enthält. Wegen einer Nachfrage der Erwachsenen wird die Erlebniserzählung verzögert produziert (vgl. zu diesem Beispiel auch die Analyse in Ohlhus 2014: 107ff.).

Beispiel (36): 16m-3-1

491 AR NEIN; =
 492 =von mein von meiner MUTter,
 493 °h da war () was LUSTiges passiert,
 494 °h der HUND von meine freundin,
 495 °h der_der wa?
 496 der der ist voll auf den KÜchen draufgesprungen,=
 497 =und DANN °hh hat_er das voll zerKRATZT;
 498 ER ECHT? der HUND
 499 [von deiner freundin hat den kuchen kaputt gemacht,
 500 AR [(der)

501 ER und was WAR das für_n hund?
 502 AR ähm so: (.) ein CAESar;
 503 ER <<dim> ein CAE:sa:r;>
 504 AR und_und DANN, (--)
 505 hat_er das ge?
 506 °h hat (.) der (-) HUND das gekratzt,
 507 und DANN,
 508 °h () (will) ist a? (da) (-)
 509 (da) °h hat meine FREUNDin ihn ANgeschimpft,=
 510 =und °h ihm °h (--) s (--) ähm °h (--)
 511 EIne stunde nach draußen gebra[cht;]
 512 ER [EIne stunde]
 513 musste der hund dann nach draußen, (-)

Schon in seiner ersten Äußerung gibt Arne einen Hinweis auf die Qualität seiner Erzählung (Z. 493: „was LUSTiges“). Der Planbruch (Z. 497) wird hier vor allem durch den Intensivierer (Z. 496f.) sowie durch die sequenzielle Platzierung dramatisierend kenntlich gemacht: Im Anschluss gibt Arne der Erwachsenen die Möglichkeit, auf den Planbruch zu reagieren, was diese auch auf interaktiv angemessene Art und Weise tut (s.u. Evaluationen als Mittel der Erwachsenen), auch wenn sie mit der weiteren Frage nach der Etablierung des Planbruchs „und was WAR das für_n hund?“ (Z. 501) eher direkt auf die Überleitung steuert, statt dem Kind Raum für die Auflösung zu lassen.

Die Anzahl der ausgebauten narrativen Episoden nimmt im Laufe der Jahre deutlich zu: Während zu Schulbeginn noch der Großteil der Kinder die Erzählungen nur minimal ausführen, realisieren im dritten Schuljahr schon fast 40 % der Kinder elaborierte Erzählungen mit Planbruch und Auflösung. Trotz der kontextuellen Einflüsse, die besonders bei der Erlebniserzählung die Entwicklungstendenzen oft überlagern (s.u. 8.1), zeigt sich in diesem Bereich ein deutlicher Erwerbsfortschritt.

(2) Mittel der Erwachsenen

(i) explizite Erzählaufforderung

An die Sequenz der Themenfindung, wie sie oben beschrieben wurde, schließen sich manchmal explizite Erzählaufforderungen der Erwachsenen an, wenn die Kinder nicht von selbst mit dem nächsten Job der Durchführung beginnen. Mit dieser Aufforderung setzen die Erwachsenen den globalen Zugzwang noch einmal formal relevant und verhalten sich entsprechend dem *Discourse Acquisition Support System*, DASS (Hausendorf / Quasthoff 1996), das dem Kind i.S. des *fine-tuning* (Snow 1995) durch Lokalisieren und Explizieren gerade so viel Unterstützung anbietet, wie es benötigt.

Beispiel (37): 29m-3-1

270 ER und sonst hat der NIE: was gemacht, (.)
 271 hat er mal irgendwas ANgenagt, (--)

272 ist immer ganz LIEB? (.)
 273 MI ()
 274 [(jetzt aber NICHT mehr;)
 275 HA [**der BEISST manchmal**;
 276 ER JA:,
 277 MI (und dann macht der [immer alles AN;])
 278 HA [wenn man den] Ärgert
 [auch;]
 279 ER [JA,]
 280 **erZÄHL mal**;
 281 wann HAT er dich denn mal geBISsen,
 282 HA |als ich SO gemacht hab; (-)
 283 | ((HA streckt Hände nach vorn, verdreht diese ineinander))
 284 ich dachte der SCHNUPpert,
 285 und dann hat der geBISsen;=
 286 ER =o:h; (.)
 287 HA aber das hat mir nicht WEH getan;=
 288 ER =hat nicht [WEH getan,

Nachdem die Erwachsene mehrfach thematische Angebote für eine Erzählung gemacht und dadurch wiederholt einen globalen Zugzwang gesetzt hat, produziert Hannes eine Formulierung (Z. 275: „der BEISST manchmal“), die die Erwachsene als mögliches Thematisieren versteht. Entsprechend erwidert sie mit einer Erzählaufforderung (Z. 280: „erZÄHL mal“), an die das Kind eine minimale Durchführung anschließt. Im sequenziellen Ablauf wird damit deutlich, dass das Kind auf die globalen Zugzwänge noch nicht mit einer Erzählung reagiert, sondern stattdessen nur lokal auf entsprechende Fragen reagiert. Erst nach einer expliziten Erzählaufforderung schließt Hannes eine kleine Erzählung an. Damit entspricht dieses Kind dem typischen Verhalten der 5-jährigen Kinder aus der GENESIS-Studie (Hausendorf / Quasthoff 1996).

(ii) Elaborierungsfragen und auflösungsorientierte Fragen

Wie auch schon bei den Fantasierzählungen sind Fragen ein viel genutztes Mittel der Erwachsenen, um relevante inhaltliche oder strukturelle Elemente im Dialog hervorzulocken und damit die Erzählung des Kindes im Vollzug zu halten.

Beispiel (38): 34w-3-3

031 LI u:nd ähm: (-) von meinem BRUder das meerschweinchen,
 032 MI LINDa;=
 033 =du darfst d[ie geschichte WEI]tererzählen;
 034 LI [(der ist OFT)]
 035 [<<lachend> der ist auch einmal>] fast (.)
 036 AUSgebüchst;
 037 ER [((lacht))
 038 (--) hm, (1)
 039 **habt_ihr aber nochmal geFANGen,=**

040 =oder (-) das ge[MERKT,]
 041 LI [ja,]
 042 (--) [(isser) ja zuerst auch]manchmal im (TIERklo);

Die Nachfrage der Erwachsenen ist eindeutig auf Elaborierung angelegt, d.h., die Frage ermuntert zu einem Ausbau der Erzählung. Auch hier bedient sich die Erwachsene der bereits beschriebenen, stark unterstützenden Praktik, mögliche Antwortkandidaten zu präsentieren. Allerdings ist zu bemerken, dass die als Entscheidungsfrage formulierte Nachfrage nicht zu einer weiteren Elaborierung führt; stattdessen beantwortet Linda sie mit einem schlichten „ja“ (Z. 041) und fährt mit einer weiteren Episode fort (die jedoch auch nicht elaboriert wird).

Andere Fragen sind eher auflösungsorientiert. Diese Art von Fragen findet sich bspw. im Anschluss an Erzählungen des Strukturtyps *ending-at-the-highpoint*. Sie sind darauf angelegt, die Erzählung nach dem Planbruch noch zu einer Auflösung zu bringen.

(iii) Evaluationen

Evaluationen (Labov / Waletzky 1973; Quasthoff 1980; Labov 2013) sind ein viel verwendetes Mittel der Erwachsenen, mit dem sie ihre Würdigung der kindlichen Erzählung kommunizieren und anzeigen, wie sie die affektiven (Boueke et al. 1995) und selbstdarstellenden narrativen Implikate aufnehmen. Im Rahmen einer intuitiven Didaktik (Papoušek / Papoušek 1995), der impliziten dialogischen Erwerbsunterstützung DASS (s.o. 4; Hausendorf / Quasthoff 1996) haben die Evaluationen außerdem eine wichtige Aufgabe im Hinblick auf die erwerbsrelevante Vermittlung gattungsspezifischer Aufgaben und ihrer Umsetzung: Da die „Ungewöhnlichkeit“ des Planbruchs als Kern narrativer Diskurseinheiten i.d.R. affektiv besetzt ist und im anschließenden Handeln des Protagonisten Raum für selbstdarstellende Aktivitäten lässt, stellen Bewertungen und affektive sprachliche Mittel ein wichtiges Gattungselement von Erzählungen dar. Ihre Relevantsetzung von Seiten der Zuhörenden fungiert entsprechend als ‚Fordern‘ eines evaluativ markierten Planbruchs und ‚Unterstützung‘ bei seiner Realisierung.

Die Erwachsenen platzieren ihre Evaluationen vor allem an zwei Strukturstellen: nach dem Planbruch und am Ende der Erzählung, wobei die letzteren bereits zum Job des Abschließens gehören (s.u.). Die nach dem Planbruch verwendeten Evaluationen haben häufig die Form einer Interjektion, mit der sie signalisieren, dass sie die Erzählung verstehen und ihre Bewertungen und Einschätzungen teilen (vgl. Quasthoff 1980). Das folgende Beispiel demonstriert den Gebrauch einer solchen Evaluation im Anschluss an die Darstellung des Planbruchs:

Beispiel (39): 29m-3-1

282 HA | als ich SO gemacht hab; (-)
 283 | ((HA streckt Hände nach vorn, verdreht diese ineinander))
 284 ich dachte der SCHNUPpert,
 285 und dann hat der geBISSen;=

286 ER =o:h; (.)
 287 HA aber das hat mir nicht WEH getan;=

Nachdem die Erwachsene durch die Interjektion „o:h“ (Z. 286) ihr Erschrecken und ihre Anteilnahme an dem Planbruch als der plötzlichen Wendung des Geschehens demonstriert hat, schließt Hannes seine Erzählung mit einer Art Auflösung, in der er die Unerfreulichkeit des geschilderten Ereignisses etwas abmildert.

6.1.2.4 Abschließen

Im Gegensatz zu den Fantasieerzählungen stellt der Job des Abschließens bei den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen ein geringeres Problem dar: Während eine ausgedachte Fantasieerzählung potenziell immer fortgesetzt werden kann (und die Praktiken der Erwachsenen ja häufig in der Tat auf das „Weitererzählen“ ausgerichtet sind), haben reale Ereignisse, die narrativ wiedergegeben werden, ein quasi „natürliches“ Ende, indem die durch den Planbruch „gebrochene“ Normalität wieder hergestellt ist.

(1) Mittel der Kinder

(i) *ending-at-the-highpoint*

Grundsätzlich demonstrieren schon die jüngeren Kinder ihr Wissen über die strukturellen Eigenschaften von Erzählungen, indem sie nach dem Planbruch eine Auflösung produzieren. Allerdings lässt sich auch bei den 6-Jährigen noch vereinzelt der Strukturtyp *ending-at-the-highpoint* (McCabe / Peterson 1991; Becker 2011a) finden, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispiel (40): 02m-KE-1

022 TO [(als wir) urLAUB gemacht haben,
 023 waren wir bei (trönle) und BESS;=ne,(-)
 024 da war_n HUND,=
 025 =der hat Überall in die Küche geschissen;(.)
 026 ER <<lachend> EHRlich,>
 027 TO hm_hm;

Die evaluierende Nachfrage der Erwachsenen (Z. 026: „EHRlich“?) wird hier als abschlussorientiert verstanden und nicht zum Anlass für einen weiteren Ausbau und das Auflösen der Komplikation genommen. Tom produziert danach nur ein bestätigendes Minimal-Feedback und demonstriert damit, dass die Erzählung aus seiner Sicht abgeschlossen ist. Auch ein Versuch der Erwachsenen, durch eine weitere Nachfrage eine Elaboration zu initiieren, schlägt fehl (nicht im Transkript).

(ii) Auflösung

Im Normalfall produzieren die Kinder jedoch auch schon in der ersten Erhebung konversationelle Erzählungen, die zumindest auflösungsorientierte Äußerungen nach dem Planbruch aufweisen. Dass die Kinder sich auch nach Unterbrechungen der Erwachsenen nicht davon beirren lassen, ihre Erzählung zu einem Ende zu bringen, zeigt das bereits oben dargestellte Beispiel (36): Nach dem potenziellen Höhepunkt (Z. 497: „=und DANN °hh hat_er das voll zerKRATZT;“) äußert die Erwachsene zunächst eine erstaunte Nachfrage, die, wie oben bereits geschildert, das Ungewöhnliche des dargestellten Ereignisses würdigt. Daran schließt die Erwachsene eine Nachfrage über die Art des Hundes an (Z. 501: „und was WAR das für_n hund?“), die eigentlich aus den narrativen Kernjobs hinaus und in die Überleitung führt. Arne bewältigt diese Störung, indem er kurz auf diese Frage antwortet und dann seine Erzählung trotzdem zu einem Ende bringt: Der Hund wurde ausgeschimpft und aus der Wohnung geschickt.

Das Kind demonstriert auf diese Art besonders deutlich sein intuitives Wissen über narrative Strukturen und seine Fähigkeit, dieses sprachlich angemessen und ungeachtet potenzieller interaktiver Störungen zu verbalisieren. Derartige Sequenzen, in denen Kinder *gegen* die Steuerung der Erwachsenen gattungsangemessene Praktiken realisieren, sind Schlüsselszenen im Hinblick auf die methodisch nicht triviale Frage (s.o. 3.2), wie aus den ko-konstruierten Erwachsenen-Kind-Dialogen die kindliche Kompetenz (s.u. 7.) analytisch abgeleitet werden kann.

(2) Mittel der Erwachsenen**(i) Nachfragen**

Ähnlich geht die Erwachsene im nächsten Beispiel vor, in dem sie nach dem Höhepunkt zunächst ihr Erstaunen in Form einer Frage ausdrückt, dann jedoch eine Nachfrage stellt, die zur Auflösung des Höhepunkts hin orientiert ist.

Beispiel (41): 30m-3-3

```

011  TI  einmal als ich an der boRUSSiahütte (x war),
012      das ist son (.) HUND,
013      der heißt baRON,
014      der ist mindestens so groß wie der TI_ISCH,
015  ER  BOAR; (--)
016  TI  da war ich hinten bei dem BAUM mit meinem papa,
017      =und (noch) der JÜRgen,=
018      =der dem geHÖRT die apotheke,
019      da(-) da hab ich mit dem baron n_bisschen geSPIELT,
020      dann bin ich auf den ZUGesprungen,
021      °h hat der mich in MÜLLeimer geschubst;
022  ER  [<<f> BITte?> ]
023  TI  [ ((lacht)) ]

```

024 ER <<f> JA_a;
 025 MA ((lacht))
 026 ER ((lacht))(--) **und was hast du dann geMACHT?**
 027 TI ich bin RAUSgeklettert;
 028 ER **dann hast du NICHT mehr weiter gespie:lt;**
 029 TI DOCH;=
 030 ER =DOCH;
 031 TI wir sind dann nach DRAUßen gegangen;
 032 und ham dann STÖCKchen geworfen;
 033 (1.83)
 034 ER JA_a;

(ii) Abschließende Evaluationen

Im Gegensatz zu den Evaluationen, die im Laufe der Erzählung von den Erwachsenen geäußert werden und die häufig die Form von Interjektionen nach dem Planbruch annehmen, haben die abschließenden Evaluationen meist satzwertige Formen. Sie haben die Funktion, die Erzählwürdigkeit (Quasthoff 1980) der kindlichen Narration retrospektiv und abschließend zu bestätigen.

Beispiel (42): 27w-3-3

049 MA ja und da (.) °h s_sind wir mitn-
 050 die ham so_n ganz großen lAster für HUNde,
 051 <<all> und dann SIND wir mit dem geFAHrn,>
 052 und ja und da ham wa den dann da °h im: BAUM
 gesehen;
 053 der hatte da ne KATze gejagt;=
 054 =der hat ne KATze gesehen,
 055 und dann hat er die geJAGT;
 056 ER **aber ist ja gut AUSgegangen;**=ne,
 057 MA hm_hm;

Die Erwachsene bringt hier die Erzählung zu einem Abschluss, indem sie den guten Ausgang des Vorfalls unterstellt. Nach einem solchen evaluierenden Fazit (das im vorliegenden Fall vom Kind noch bestätigt wird) kann zum *turn-by-turn-talk* oder zur nächsten Erzählung übergegangen werden.

6.1.3 Vergleich der narrativen Gattungen und Entwicklungstrends

Die Rekonstruktion der narrativen Praktiken in den beiden Genres zeigt sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Im Hinblick auf die Beobachtung, dass Kinder in den beiden Gattungen jeweils unterschiedliche Schwierigkeiten mit unterschiedlichen Mitteln und unterschiedlichen Unterstützungsverfahren der Erwachsenen bewältigen, ist bereits das THEMATISIEREN interessant:

Die Kinder haben bei beiden Gattungen zunächst Schwierigkeiten bei der Kontextualisierung der gesamten Diskurseinheit in den jeweiligen Gesprächszusammenhang

bzw. im Zusammenhang damit mit der Übernahme der Erzählerrolle. Bemerkenswert ist dabei, dass sie selbst die kontextuelle Passung mit den erwachsenen Zuhörenden aushandeln. Im Fall der Fantasieerzählungen bieten sie den möglichen inhaltlichen Kern einer zu entwickelnden Geschichte zunächst versuchsweise an. Damit treten sie oft in einen vorgeschalteten metanarrativen Planungsdiskurs zur kontextuellen Angemessenheit möglicher Erzählideen ein, bei dem die Erwachsenen sie im selben Modus unterstützen.

Kinder in dem formelleren, klar aufgabenorientierten und für sie ungewohnten Diskurszusammenhang der Fantasieerzählung lassen die Schwierigkeit erkennen, sich *ad hoc* eine fiktive Geschichte auszudenken, die den (aus ihrer Sicht nicht klaren) Erwartungen der erwachsenen Zuhörenden entspricht. Die (jüngeren) Kinder in unseren Daten zu den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen gewähren demgegenüber einen analytischen Einblick in ihre Konzepte von thematischer Kohärenz. Sie zeigen, dass sie deutlich rigidere Vorstellungen von inhaltlicher Anschlussfähigkeit haben als Erwachsene. Entsprechend müssen sie von ihnen stark unterstützt werden, eine passende Erzählung anzuschließen.

Mündliche Fantasie- und Erlebniserzählungen unterscheiden sich auch im DURCHFÜHREN und beim ABSCHLIESSEN deutlich voneinander. In den Fantasieerzählungen zielt die interaktive Unterstützung seitens der Erwachsenen v.a. auf die Verlängerung der Tätigkeit des Erzählens ab und bietet nur wenig Hilfsmittel, mikrogenetisch die narrative Strukturierung im Vollzug zu unterstützen. Damit fallen unter ontogenetischen Gesichtspunkten tendenziell Unterstützungen weg, die dem Aufbau globalstruktureller Vertextungskompetenz dienen. Die „Andersartigkeit“ dieser Unterstützungsverfahren im Mündlichen wird auch bei der Analyse der schriftlichen Praktiken von Fantasieerzählungen und Erlebniserzählungen (s.u. 6.2) eine Rolle spielen.

Der eher episodische Aufbau der Gattung Fantasieerzählung, der von Erwachsenen durch die erwähnte Steuerung in die Fortsetzung des Erzählens umgesetzt wird, dürfte auch dafür verantwortlich sein, dass wir den Strukturtyp *ending-at-the-highpoint* in den fiktiven Erzählungen kaum finden, während er bei den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen der jüngeren Kinder noch vorkommt. Bei Gattungen, die die ‚Gestaltschließung‘ (Kallmeyer / Schütze 1977) besonders klar erzwingen, finden die Kinder also auch Mittel dafür – und wenn es die metanarrative Notlösung „Ende“ ist (vgl. Ohlhus 2005a). Dagegen reicht es bei konversationell eingebetteten Diskurseinheiten aus der Sicht mancher Kinder vollständig, wenn das kommunikativ Relevanteste (der *highpoint*) vermittelt wird und die von der Gattung erforderte Auflösung als globales Verfahren noch nicht etabliert ist.

Entscheidend sowohl für die Unterschiede zwischen den mündlichen Praktiken in beiden narrativen Gattungen als auch für die Aneignung der schriftlichen Verfahren durch die Kinder in diesen Gattungen (s.u. 6.2) ist die Feststellung, dass wir metanarrative Praktiken nur bei den Fantasieerzählungen finden. Kinder steigen sowohl bei der Übernahme der Erzählerrolle als auch z.T. bei der Durchführung oft in planende Überlegungen zu der Art der erzählten / zu erzählenden Diskurseinheit ein. Erwachsene unterstützen sie mit Mitteln, die in denselben Diskursmodus gehören.

Obwohl Kinder auch in den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen die (mangelnde) thematische Passung verhandeln, tun sie das nie metanarrativ, sondern immer auf der inhaltlichen Ebene.

Hier zeigt sich ein entscheidender Gattungsunterschied, der sich z.B. auch in der *formalen* Form des RELEVANTSETZENS in Fantasieerzählungen im Unterschied zum *inhaltlichen* RELEVANTSETZEN in konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen manifestiert: Erlebniserzählungen sind ausschließlich Teil einer lokal-situativ verankerten kommunikativen Verständigung – selbst noch in der standardisierten Form unserer Datenerhebung. Fantasieerzählungen sind hingegen sprachliche „Leistungen“, die nicht primär kommunikativ motiviert sind und die bewusst gestaltet, kommentiert und bewertet werden können (Quasthoff / Toben 2014). Dies zeigen auch kindliche Metakommentare (s.o. 6.1.1, Beispiel (14): Ralf).

Der Befund, dass sich Metakommentare nicht bei den konversationellen Erlebniserzählungen finden, bestätigt, dass die verschiedenen Genres anscheinend unterschiedlich stark mit bewussten und damit explizierbaren Planungsaktivitäten des Erzählers verbunden sind (Stude 2013b). Dies mag auch den Befund erklären, dass den Kindern beim Übergang ins schriftliche Erzählen die Strukturierung der Fantasieerzählung leichter fällt als die der Erlebniserzählung (s.u. 8., Quasthoff / Ohlhus / Stude 2009). Die größere Affinität von Fantasieerzählungen zu Schriftlichkeit und dem institutionellen Lehr-Lern-Diskurs des Unterrichts, die wir mit der Studie intendiert hatten, ist damit empirisch nachgewiesen.

Der Vergleich mit den schriftlichen Praktiken (s.u. 6.2.) und die Betrachtung der medialen Gesichtspunkte beim Erwerb (s.u. 8.1, 8.2) wird zeigen, in welcher drastischer Weise sich dieser in den mündlichen Praktiken bereits sichtbare Gattungsunterschied bei den Erwerbsressourcen auswirkt.

6.1.4 Anleitungen

Analog zu den vorangegangenen Ausführungen zur interaktiven Strukturierung von Fantasie- und Erlebniserzählungen werden in diesem Abschnitt die Mittel beschrieben, die Kinder und Erwachsene beim gemeinsamen Produzieren von *Spielanleitungen* anwenden. Die Frage ist auch hier wieder, welche Verfahren die Beteiligten verwenden, um die JOBS RELEVANTSETZEN, THEMATISIEREN, DURCHFÜHREN und ABSCHLIESSEN genrespezifisch im unmittelbaren Verständigungsdiskurs zu erledigen. Im besonderen Blickfeld stehen dabei die Unterstützungsverfahren der erwachsenen Zuhörenden, die uns zugleich Einblick in die Erwartungsstrukturen der sprachlichen Aktivität des Anleitens liefern. Dabei werden Beobachtungen aus dem Altersvergleich dargestellt, wenn sie thematisch einschlägig sind.

Anleitungen sind ihrem Genre nach *instruktiven* Diskursen zuzuordnen, deren zentrales Merkmal die Vermittlung von Wissen über praktische Tätigkeiten ist.¹¹ Erforderlich für Instruktionen sind also mindestens eine wissende und eine nichtwissende Person (vgl. Klann-Delius et al. 1985; Morek 2012). In unseren Daten ergibt sich diese Konstellation dadurch, dass die Erwachsenen vorgeben, ein bestimmtes Spiel nicht zu kennen und das Kind bitten, dieses zu erklären. Die Spielanleitung repräsentiert also eine Gattung, die hinsichtlich ihres kommunikativen Zwecks und damit auch ihrer globalen Strukturen – sichtbar an der jeweils spezifischen Umsetzung der Jobs und des Einsatzes genrespezifischer Mittel – deutlich von den beiden bisher vorgestellten narrativen Praktiken unterschieden ist. Wie im Folgenden gezeigt wird, sind die Spielanleitungen sequentiell so aufgebaut, dass die Beteiligten in den „Randjobs“ des Relevantsetzens und Abschließens sowie des Thematisierens in erster Linie auf den Stand der Wissensverteilung referieren: Gemeinsam arbeiten sie zu Beginn der Interaktion das Vorhandensein eines Wissensgefälles heraus und etablieren ihre Rollen als Instruierende und Instruierte. Am Ende der instruktiven Diskurseinheit verständigen sich die Teilnehmenden darüber, inwiefern hinreichendes gemeinsames Spielwissen erzielt wurde. Innerhalb des „Kernjobs“ des Durchführens steht das Produzieren einer semantisch möglichst vollständigen und referentiell eindeutigen Anleitung im Zentrum. Während es für den Instruierenden – in unserem Fall die Kinder – gilt, dem Gegenüber relevantes Wissen zu übermitteln, stehen die Instruierten – hier die Erwachsenen – in der Verpflichtung, fortdauernd rückzumelden, inwieweit ihnen das Gehörte (z.B. unter dem Gesichtspunkt einer möglichen späteren Anwendung) verständlich ist. Die auf Wissens(um)verteilung ausgelegten Interaktionen sind dadurch über die gesamte Diskurseinheit hinweg stark dialogisch orientiert.

In Bezug auf die Darstellungsweisen lassen sich die global relevanten Muster *Demonstrieren* und *Explizieren* ausmachen, welche im Mündlichen nachweislich zur Konstituierung eines spezifischen Erklärungsstils beitragen (vgl. Kern 2003). In mündlichen Anleitungen zeichnet sich das *Demonstrieren* von Spielwissen durch seine starke Orientierung am Ablauf der einzelnen Spielhandlungen aus, die weniger in Regeln formuliert, sondern unter Rückgriff auf verbale, prosodische und gestische Mittel veranschaulicht werden. Auf syntaktischer Ebene sind häufig auftretende Parallelkonstruktionen charakteristisch, welche überwiegend als einfache Listen produziert und mit *dann*, *und da* oder *und dann* eingeleitet werden (vgl. ebd.).

Demgegenüber handelt es sich beim stärker kondensierenden Darstellungstyp des Explizierens um einen von den einzelnen Handlungsabläufen abstrahierenden Stil, bei welchem die Formulierung von Regeln in Form generischer Aussagen im Vordergrund

¹¹ Becker-Mrotzek (1997a) unterscheidet zwei Typen von Instruktionen, wobei unser primäres Interesse Instruktionen vom Typ a gilt:

- a) Instruktionen, bei denen die Vermittlung von Wissen über eine praktische Tätigkeit zentral ist (z.B. Spielerklärungen, Bastelanleitungen, Rezepte).
- b) Instruktionen, die sich auf die Bedienung von im Rahmen einer praktischen Tätigkeit benutzten Werkzeugen beziehen (z.B. Bedienungsanleitungen von Haushaltsgeräten).

steht. Nur selten kommt es hierbei zum Einsatz ikonischer Gesten. Grundlegendes Merkmal des explizierenden Stils ist der häufige Gebrauch von Konditionalkonstruktionen.

Zum Zeitpunkt der Einschulung lässt sich in den mündlichen Diskurseinheiten bei noch annähernd der Hälfte aller Kinder eine Präferenz für einen demonstrierenden Stil beobachten (vgl. Kern 2003). Ein Jahr später ist dagegen ein deutlicher Trend zur Verwendung eines explizierenden Stils erkennbar. So gestalten in der 2. DSP-Runde nur noch drei von 19 Kindern ihre Spielanleitung in einem demonstrierenden Stil.

6.1.4.1 Relevantsetzen und Thematisieren

(1) Mittel der Erwachsenen: Impuls in Form einer Problemformulierung

Sowohl das RELEVANTSETZEN als auch das THEMATISIEREN einer Anleitung erfolgen aufgrund des gewählten Erhebungssettings in unseren Daten (s.o. 5.1) gemeinsam im ersten Zug durch die Erwachsenen, welche einen Kindergeburtstag vorgeben bei dem es ihre Aufgabe sei, mit den Kindern das Spiel *Memory* zu spielen.¹²

Beispiel (43) illustriert den prototypischen Beginn einer solchen instruktiven Interaktion. Zunächst appelliert die Erwachsene in Form einer Frage an die Hilfe des Kindes und thematisiert ihr Nichtwissen in Bezug auf die Spieldurchführung mittels einer Problemformulierung (Z. 119: „ich weiß aber gar nicht wie das GEHT“). Entscheidend in Bezug auf diskursive Kompetenz ist, dass die Erwachsene mit dieser Vorgehensweise den globalen Zugzwang zur Durchführung einer Spielanleitung zu nächst lediglich implizit setzt.

Beispiel (43): 21w-1-1

```

108 ER °hh <<h> DU;>=
109 =ich wollt mal FRAGEN,=
110 =ob du mir HELfen kannst; (-- )
111 KI <<pp> ja ja ((schnalzt))> (-- )
112 ER und zwar FOLgendes;=
113 =ich bin nämlich auf_n KINdergeburtstag eingeladen;
114 von_ner FREUNDin von mir;
115 und DIE hat gesagt
116 ich soll mit den kindern MEMory spielen;
117 (1.5)
118 KI <<pp> hm?> (-- )
119 ER ((schnalzt)) ich weiß aber gar nicht,
110 wie das GEHT; (-- )

```

¹² Bei der zweiten Erhebungsrunde wurde auf einen zukünftigen Besuch in einem Kindergarten verwiesen. In der dritten Erhebungsrunde gaben die Erwachsenen die Teilnahme einer anstehenden Kinderfreizeit als Anwendungskontext für die Spielanleitung vor.

111 KI <<p> ALso: > ((*schmalzt*)) (--)
 112 hm;=da legt man so KArten hin?

(2) Mittel der Kinder: Expertenrolle etablieren

Dass das Kind wie im obigen Beispiel unmittelbar nach der Problemformulierung in den Kernjob des Anleitens einsteigt, stellt eine deutliche Ausnahme in unseren Daten dar. Nur die wenigsten Kinder erkennen und bedienen bereits an dieser Stelle den globalen Zugzwang.¹³ Einen Grund hierfür sehen wir einerseits in der oben erwähnten Implizitheit des durch die Problemformulierung gesetzten Zugzwangs (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1996) und andererseits in der Notwendigkeit, in diesem Setting offenbar zunächst aushandeln zu müssen, ob man aufgrund seines Wissens überhaupt als Experte geeignet ist. Besonders deutlich zeigt sich dies in der dritten Erhebungswelle, in der wir ein komplexeres Spiel (*Uno*) gewählt haben (s.o. 5.1.1). In diesen Interaktionen erkundigen sich die Erwachsenen vor der Explizierung des Zugzwangs zunächst systematisch, ob das Kind das Spiel kenne.

So findet sich statt eines unmittelbaren Einstiegs in die Diskurseinheit im Anschluss an die Problemformulierung vermehrt zunächst eine Zwischensequenz, in der herausgearbeitet wird, inwiefern das Kind aufgrund seines Spielwissens für die Erklärerrolle geeignet scheint.¹⁴ Dies geschieht größtenteils über eine entsprechende Initiativäußerung des Kindes; es finden sich aber ebenso Nachfragen durch die Erwachsenen (s.u.).

Wie Beispiel (44) veranschaulicht, greifen die Kinder beim Referieren auf ihr Spielwissen sprachlich-formal häufig auf Konstruktionen zurück, in denen sie das Personalpronomen *ich* kontrastiv akzentuieren und mit dem Partikel *aber* kombinieren. Damit setzen sie ihre Rolle als Wissende deutlich von der Rolle der Zuhörenden als Nichtwissende ab.

Beispiel (44): 27w-1-1

086 ER ich weiß aber gar nicht wie das GE:HT;
 087 KI **ICH weiß das aber; (--)**
 088 ER kannst du mir das erKLÄren,

Als unaufgeforderten Beleg dafür, dass sie das Spiel kennen – woraufhin sie nach der Mechanik der Zugzwänge eigentlich bereits als Instruierende etabliert wären (Morek 2012) – nehmen die Kinder manchmal Abwertungen des Schwierigkeitsgrades des Spieles vor (s.u. Beispiel (45), Z. 135) oder verweisen explizit auf ihre Spielerfahrung

¹³ In der ersten Erhebung trifft dies für drei Kinder (21w, 22w, 33m), in der zweiten Erhebung für ein Kind (28m), in der dritten Erhebung für kein Kind zu.

¹⁴ Bei Erzählungen fanden Hausendorf und Quasthoff (1996) nur bei den Fünfjährigen eine derartige Zwischensequenz, die klärte, ob das Kind das Ereignis auch „mitgekriegt“ hat.

bzw. ihre Erfolge (s.u. Beispiel (46), Z. 11). Mit Kern (2003) lassen sich diese Sequenzen als kindliche Inszenierung von Kompetenz verstehen. Beispielhaft hierfür sei die folgende Sequenz angeführt:

Beispiel (45): 22w-1-1

132 ER und die KINder, (-)
 133 die Wollen mit mir jetzt (-) MEmory spielen; (--)
 135 KI memory wie LEICHT;
 136 ER KANNST du das,
 137 KI [<<nickend>ja;>

(3) Mittel der Erwachsenen

(i) Explizieren des globalen Zugzwangs durch Lokalisierung

Die eben diskutierten Sequenzen bestätigen in prototypischer Weise eine für eine narrative Gattung und etwas jüngere Kinder bekannte Beobachtung zum Umgang mit globalen Zugzwängen: Hausendorf und Quasthoff (1996) konnten für den Fall des konversationellen Erzählens bei 5-Jährigen zeigen, dass sie implizite globale Zugzwänge zum Erzählen typischerweise nur dann umsetzen, wenn der Erwachsene sie expliziert, obwohl die Kinder ihre Zeugenschaft an dem Ereignis schon etabliert haben.

Bezogen auf die vorliegende Gattung einer Spielanleitung ist anzunehmen, dass für ein vollkompetentes *member* die Etablierung als Wissende/r in diesem Kontext, in dem das Wissen für die Rezipienten zentral ist („ich soll das mit den Kindern spielen“), hinreichend wäre, um die Rolle der/des Anleitenden ohne weitere Aufforderung zu übernehmen. Kinder im von uns betrachteten Entwicklungsfenster brauchen i.Allg. zusätzlich eine Explizierung: „kannst du mir das erKLären?“, „SAGst du mir, =wie=s GEHT“.

Bei lokalisierenden Sequenzen, in denen die globale Aufforderung zur Übernahme der Rolle als Instruierende für die Kinder in kleinere Schritte zerlegt wird – findet sich an deren Ende also typischerweise die beschriebene Explizierung des Zugzwangs durch die Erwachsenen (vgl. oben Beispiele (44) und (45)). Damit etablieren die Erwachsenen den globalen Zugzwang, der im Vorfeld lediglich implizit über eine Problemformulierung erfolgt war, auf explizite Weise. Spätestens ab diesem Zeitpunkt ist die Interaktionsfortsetzung sequenziell zwingend auf das Durchführen einer Spielanleitung ausgerichtet, was entscheidende Redebeitragsverpflichtungen für die Kinder nach sich zieht. Mit anderen Worten: die Explizierung des globalen Zugzwangs zusammen mit der Problemschilderung erfüllen an dieser sequentiellen Position – ähnlich wie das Thematisieren und die Erzählaufforderung bei den Fantasieerzählungen – die kommunikative Funktion, den Anschluss einer Spielanleitung hochgradig erwartbar zu machen.

Wie beschrieben erfolgt die Lokalisierung des globalen Zugzwangs (vgl. Hausendorf / Quasthoff 1996) bspw. durch eine Frage, ob das Kind über das relevante Wissen

überhaupt verfügt: „KENNST du das“ (Z. 003). In Beispiel (46) wird dem Kind anschließend relevantes Wissen zugeschrieben („dann kannst du das ja ganz gut sogar“), was das Kind seinerseits zu Inszenierung seiner Kompetenz nutzt (Z. 011: „bin ich der BEste inner familie;“). Darauf wird dem Kind die Rolle des „Experten“ zugeschrieben, bevor anschließend der globale Zugzwang explizit gesetzt wird.

Beispiel (46): 24m-1-3

```

003 ER KENNST du das,
004 KI hm=hm;
005 hab i[ch SELber; ]
006 ER [könntest du mir] das
007 haste SELber zu hause,
008 [na dann kannst_]das ja ganz GUT sogar;
009 KI [ja, ]
010 hm=hm,
011 bin ich der BEste inner familie;
012 ER !HEHEHEY!; (-)
013 dann bist du also mein expERte;
014 sehr GUT; (-)
015 ähm (-- ) könntest du mir erKLären,=
016 =wie das GEHT,=

```

Solchen expliziten Aufforderungen kommt die oben beschriebene Funktion der Einengung möglicher Diskursanschlüsse auch in Interaktionen zu, in denen keine Frage nach der Beherrschung des Spiels vorausgeschaltet ist. Hier senken die Erwachsenen nach der Problemformulierung ihre Stimme und lassen eine kurze Pause, an deren Position die Kinder potentiell in die Diskurseinheit einsteigen könnten. Geschieht dies nicht, explizieren die Erwachsenen den globalen Zugzwang, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel (47): 18m-1-2

```

011 ER aber ich KANN das gar nicht;
012 (1.4)
013 kannst du mir erklären wie MEMory geht,
014 (2.8)
015 KI ja:_a, (.)

```

Diese musterhafte Abfolge von zunächst einer den Zugzwang implizit setzenden Problemformulierung und einer – im Falle des Ausbleibens der Durchführung – anschließenden Explizierung des globalen Zugzwangs entspricht prototypisch dem *Discourse Acquisition Support System* (DASS, Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005). Insbesondere Kinder, die zunächst ihre Kooperationsbereitschaft in Aussicht stellen, in der Folge die primäre Sprecherrolle aber dennoch nicht übernehmen, werden durch den nochmaligen Zugzwang ‚gefordert‘ und durch die Explizierung ‚unterstützt‘.

Wie schon erwähnt, werden die durch die Problemformulierung (*ich weiß überhaupt nicht wie das geht*) implizit gesetzten Zugzwänge zum Anschluss einer globalen Instruktion nur von den wenigsten unserer Kinder als solche erkannt und unmittelbar be-
 dient. Dagegen steigt nach der Explizierung schon ein Großteil der Erstklässler (60 %) in das Durchführen der Spielanleitung ein. In der zweiten Klasse sind dies sogar bereits 71 % der Kinder.¹⁵

(ii) Re-Etablierung des globalen Zugzwangs

Darüber hinaus gibt es aber auch Kinder, die zum Einstieg in die Diskurseinheit auf eine zweite Explizierung, also eine Re-Etablierung des globalen Zugzwangs durch die Erwachsenen angewiesen sind (vgl. Beispiel (48)). Während der erstmalige explizite Zugzwang durchgängig als Frage formuliert ist („erklärste mir das?“, „kannst du es mir erKLÄren?“), werden die Re-Etablierungen interessanterweise meist in Form direkter Handlungsaufforderungen realisiert („dann erKLÄR mal“, „dann MACH ma“). In der ersten Klasse ist dies bei 30 % der Kinder und in der zweiten Klasse nur noch bei 18 % der Kinder der Fall.¹⁶

Beispiel (48): 20w-1-2

008 ER <<gehaucht/p> kannst DU mir helfen?
 009 KI hm=HM;
 009 ER <<p> **kannst du es mir erKLÄren?**
 010 KI JA;
 011 (2.10)
 012 ER **dann MACH ma; (---**)

Das Auftreten von Re-Etablierungen des globalen Zugzwangs kann wichtige Hinweise darauf geben, welche der Kinder noch besondere Unterstützung darin benötigen, sequenzielle Abhängigkeiten im Gespräch zu erkennen und globale Zugzwänge zu befolgen (s.u. 10.2).

¹⁵ Am Ende des dritten Schuljahres, bei dem mit *Uno* ein komplexeres, weniger verbreitetes Spiel erklärt werden sollte, steigen dagegen nur 48 % der Kinder nach der Explizierung des globalen Zugzwangs in die Durchführung ein (s.u. 8.1.2.1). Angesichts des höheren ‚Anforderungsniveaus‘ dieser Aufgabe sinkt generell das ‚Erfüllungsniveau‘, so dass die 3. DSP längsschnittlich bei den Instruktionen nicht vergleichbar ist.

¹⁶ Ähnlich wie schon für die oben berichteten Prozentzahlen für die Übernahme der Durchführung bereits nach der ersten Explizierung, steigt der Anteil der Kinder, die am Ende des dritten Schuljahres eine Re-Etablierung des Zugzwangs benötigen wieder (auf 42 %) an, was auch hier wieder mit der höheren Komplexität des Spiels in Verbindung gebracht werden kann.

(4) Mittel und Formen der Kinder: Übernahme der primären Sprecherrolle

Wenn die Kinder dann in die Durchführung der Diskurseinheit einsteigen, markieren sie vereinzelt bereits im ersten Schuljahr, verstärkt jedoch ab dem zweiten Schuljahr, das Bedienen des globalen Zugzwangs und damit die Übernahme der primären Sprecherrolle mit entsprechenden Diskursmarkern.

Dabei sind der Diskursmarker *also* und die Einleitungsformel *das geht so* die am häufigsten gewählten Varianten (vgl. die beiden folgenden Beispiele (49) und (50)). Der Einsatz solcher einleitenden Formulierungen dient dem Kind im Rahmen seiner Bearbeitung des Jobs Thematisieren als Markierung des Einstiegs in den Kernjob des Durchführens der instruktiven Diskurseinheit.

Beispiel (49): 37w-1-2

```
018 ER   kannst mir das erKLÄren,
019 KI   JA_a,
020      (1.45)
021      ALso; (--)
022      da (-) da sind so KARTen? =
023 ER   =hm_hm?
```

Beispiel (50): 22w-1-2

```
073 ER   die spielen wohl alle (.) ganz gerne MEmory, (-- )
074      aber ich KANN das nicht;
075      (1.0)
076 KI   das geht SO;=
077      =man legt so GANZ? hm;
078      man dreht so KARTen ganz viel um, =
```

6.1.4.2 Durchführen

Wie erwähnt ist der kommunikative Erfolg einer Spielanleitung von der Übermittlung relevanten Spielwissens abhängig. Der Kernjob DURCHFÜHREN stellt die Kinder konkret vor die Aufgabe, entsprechende gattungsspezifische Inhaltspositionen zu realisieren. Als zentral wurden in früheren Arbeiten zu mündlichen Spielanleitungen (vgl. Klann-Delius et al. 1985; Hausendorf 1998) folgende Inhaltspositionen herausgearbeitet:

- *Materialeinführung*
- *Nennen des Spielgedankens*
- *Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen*
- *Nennen des Spielzieles / des Spielendes.*

Auch in unseren Daten bilden die genannten Inhaltselemente die Erwartungsstrukturen der erwachsenen Zuhörenden ab, wodurch sichergestellt ist, dass diese Strukturierungen nicht extern normativ geprägt sind, sondern von den Beteiligten empirisch rekonstruierbar im Vollzug der anleitenden Diskurseinheit relevant gesetzt werden. Es zeigt sich, dass die entsprechenden Informationen systematisch – mit Ausnahme der Position *Spielgedanke* – erfragt werden, wenn das Kind sie nicht initiativ realisiert. Der *Spielgedanke* beinhaltet dabei die Idee, die hinter dem Spiel steckt, d.h. das Spielprinzip (z.B. *Pärchen finden*). Dagegen ist die Realisierung der Position *Spielziel* inhaltlich eng an das Gewinnen gekoppelt, d.h., es wird definiert, nach welchem Kriterium gewonnen wird (z.B.: *Gewonnen hat der, der die meisten Pärchen gefunden hat*). Auch wenn diese beiden Positionen inhaltlich nah beieinanderliegen, spricht für eine Differenzierung, dass die Erwachsenen regelmäßig nach dem *Spielziel* fragen, selbst wenn zuvor der *Spielgedanke* genannt wird. Allerdings ist der umgekehrte Fall, d.h., dass nach dem *Spielgedanken* gefragt wird, nicht so systematisch zu beobachten.

Insgesamt zielt das Zuhörerverhalten – dem Gattungszweck der Wissensübermittlung entsprechend – innerhalb des Kernjobs auf eine semantisch vollständige und in ihrer Darstellung verständliche Anleitung ab. Erkennbar ist dies bspw. an dem im Vergleich zu den Fantasie- und Erlebniserzählungen hohen Maß an verständnissichernden Nachfragen der Erwachsenen. Ebenso treten vermehrt verständnisanzeigende Rückmeldesignale und Äußerungswiederholungen auf. Im Folgenden werden die zur Erfüllung des Kernjobs eingesetzten Mittel gemäß der Abfolge der o.g. Inhaltselemente erläutert. Im Blickfeld sind dabei vor allem die Art und Platzierung der dialogischen Unterstützung durch die Erwachsenen.

Materialeinführung

Es geht hier also um die Sequenzen, in denen die anleitenden Kinder das notwendige Zubehör des *Memory*-Spiels (bzw. später des *UNO*-Spiels) erwähnen:

Beispiel (51): 04m-1-1

```
158 ER ich weiß nämlich gar nicht wie das GEHT; (--)
159 KI ja_a;=
160 =KENN ich;
161 (2.6)
162 da muss man aber so MEmory karten haben; (--)
```

(1) Mittel der Erwachsenen: Lokale Nachfragen

Wenn Kinder die Materialeinführung in ihre Spielanleitung einbauen, erfolgt dies stets zu Beginn der Diskurseinheit. Insgesamt stellen die Erwachsenen hohe Anforderungen an den Grad der Eindeutigkeit dieser Inhaltsposition. So werden etwa pronominale Bezugnahmen auf das Spielmaterial ohne vorherige nominale Einführung nicht akzeptiert, sondern von den Zuhörenden regelhaft mit einer unmittelbaren, lokalen Nachfrage behandelt (vgl. Beispiele (52) und (53)).

Beispiel (52): 09w-1-2

004 KI da muss man IMmer, (---)
 005 die Umdrehen;=ne,
 007 ER was muss ich denn Umdrehn,
 008 KI JA die KARTen;=
 009 ER =KARTen;
 010 hm_hm,

Während in den restlichen Inhaltspositionen Nachfragen durch die Zuhörenden erst dann auftreten, wenn das Kind eine finale Intonationskontur verwendet (die eventuell von einer Pause gefolgt wird), ist für die lokalen Nachfragen in der Position Materialeinführung auffällig, dass sie mitunter als Unterbrechungen realisiert werden (vgl. Beispiel (53)). Zuhörende weisen so auf eine akute Gefährdung des Verstehensprozesses hin und signalisieren dem Kind die Erwartung einer möglichst präzisen referentiellen Einführung des Materials.

Beispiel (53): 17m-1-2

015 SAGst du mir wie_s GEHT, (--)
 016 MI ALso;
 017 (1.0)
 018 | zum BEIspiel;
 | ((nimmt die Hände auf den Tisch))
 019 | wenn du jetzt eine AUFdeckst; (-)
 | ((dreht linke Handfläche nach oben und wieder zurück))
 020 DANN müs[sen die
 021 ER [WAS was
 022 WAS deck ich auf;
 023 MI so_ne KARte;=

Hier signalisiert die Erwachsene durch ihre Unterbrechung, dass das Pronomen (Z. 019) referenziell uneindeutig und somit der Verstehensprozess gefährdet ist. Nach der Klärung, worauf sich das Pronomen bezieht (Z. 023) wird mit der Spielanleitung fortgefahren.

Nennen des Spielgedankens**(2) Mittel der Kinder: Lenken der Aufmerksamkeit auf den Kern des Spieles**

Das *Nennen des Spielgedankens* beinhaltet die Information, worum es bei dem zu erklärenden Spiel im Kern geht, d.h., was der Zweck der Spielhandlungen ist. Es handelt sich um eine Inhaltsposition, die von ihrer Reichweite her bedeutenden Einfluss auf den globalen Aufbau der Diskurseinheit hat.

Sequenziell findet sich das Nennen des Spielgedankens in den Daten nach der Materialeinführung und vor der Erläuterung der wichtigsten Spielhandlungen, bei welcher

die Kinder sich am Ablauf des Spiels orientieren. Diese sequenzielle Positionierung des Spielgedankens scheint für den Prozess der Wissensvermittlung insofern günstig zu sein, als die Instruierten so bereits vorab die Information erhalten, worauf die Spielhandlungen in ihrer Zielsetzung hinauslaufen. Es ist zu vermuten, dass das anschließende imaginäre Durchlaufen des Spielablaufs so besser verarbeitet, die Intention einzelner Spielzüge besser verstanden werden kann.

In diesem Sinne stellt die *Realisierung des Spielgedankens* zum einen ein Mittel dar, die Aufmerksamkeit der Zuhörenden bereits zu einem frühen Zeitpunkt auf das Wesentliche, den Kern des Spieles, zu lenken und damit den Verstehensprozess zu verbessern. Zum anderen dient sie als Mittel, die einzelnen Inhaltspositionen der Spielanleitung (insbesondere die Materialeinführung und die Erläuterung der wichtigsten Spielhandlungen) im globalen Aufbau besser miteinander zu verknüpfen.

Auf der Ebene der Formen wird diese Inhaltsposition typischerweise unter Verwendung des generalisierenden *man* realisiert, wie das folgende Beispiel (54) zeigt:

Beispiel (54): 34w-1-1

089 KI =das sind so KARTen,=
 090 =und da MUSS man (-)KUKken,
 091 ob man die richtigen KARTen findet;

Im Vergleich zu den anderen Inhaltspositionen wird der *Spielgedanke* im Mündlichen nur von einem Viertel der Erstklässler realisiert. Die restlichen Kinder gehen nach der Materialeinführung direkt zur Inhaltsposition Erläuterung der wichtigsten Spielhandlungen über. Demgegenüber findet sich die Position *Spielziel* zum gleichen Zeitpunkt bereits in über 40 % der Anleitungen besetzt. Bis zum zweiten Schuljahr steigt der Prozentsatz der realisierten Position *Spielgedanke* auf ca. 37 % und der Position *Spielziel* auf ca. 58 %.

(3) Mittel der Erwachsenen: Elaborierungsfragen

Interessanterweise finden sich keine Nachfragen seitens der Erwachsenen, die explizit auf den Spielgedanken abzielen, wenn dieser nicht realisiert wird. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte in der globalen Reichweite dieser Inhaltsposition und seiner gleichzeitigen Gebundenheit an eine bestimmte sequenzielle Position innerhalb der Diskurseinheit liegen: ihre Kohärenz erzeugende Kraft kann die Nennung des Spielgedankens dann besonders gut ausüben, wenn sie nach der Materialeinführung und vor der Erläuterung der Spielhandlungen erfolgt. Ist das Kind aber bereits dabei, die Spielhandlungen zu erläutern, könnte eine Nachfrage der Erwachsenen (etwa „Worum geht es bei diesem Spiel überhaupt?“) die Auswirkung einer für das Kind irritierenden Unterbrechung haben und für das Kind möglicherweise sogar im Sinne einer zu starken Signalisierung der unzureichenden Informationsübermittlung gesichtsbedrohend sein.

Ein geeigneteres Verfahren scheint es zu sein, die Kinder die instruktive Diskurseinheit fortsetzen zu lassen und erst später, abhängig vom Verständnisgrad der weiteren

Anleitung, zu signalisieren, ob die vermittelten Spielinformationen hinreichend waren oder nicht. Ist Letzteres der Fall, initiieren die Erwachsenen in unseren Daten globale Reparaturen der instruktiven Diskurseinheit (2. Durchläufe), die im nächsten Abschnitt als eines von drei zentralen Unterstützungsverfahren näher beschrieben werden. Werden nach dem *Nennen des Spielgedankens* keine Informationen geliefert, welche Spielhandlungen typischerweise vollzogen werden, um das im Spielgedanken formulierte Ziel zu erreichen, markieren die Erwachsenen diesen Erwartungsbruch jedoch regelmäßig in Form einer entsprechenden Nachfrage (s. Beispiel (55)).

Beispiel (55): 27w-1-1

091 KI dann äh muss man die karten: auf_n TISCH legen,
UMdrehen,
092 dass man da nichts mehr SIEHT, =
093 =°h und dann muss man äh PÄRchen suchen;
094 ER ah_HA;
095 und wie MACHT man das? (--)
096 KI |da muss man die kArten auf den TISCH legen so,
| ((kreist mit beiden Händen über dem Tisch))
097 ER [jā_A,]
098 KI |und dann muss man SÜchen,

Mit ihrer Nachfrage (Z. 095) signalisiert die Erwachsene die Erwartung, dass nach dem Nennen des Spielgedankens Informationen über den Spielablauf folgen müssen. Damit wird indirekt ein Hinweis auf die konditionelle Relevanz gegeben, die das Nennen des Spielgedankens auf das Erläutern der wichtigsten Spielregeln ausübt.

(4) Mittel der Kinder: Erläutern der wichtigsten Spielhandlungen

Beim Erläutern der wichtigsten Spielhandlungen stehen die Kinder vor der Aufgabe, den Ablauf eines typischen Spielverlaufes zu vermitteln. Dies beinhaltet zum einen Informationen zum Aufbau eines Spielzuges zu liefern, d.h., zu beschreiben, was die Spielenden tun müssen, wenn sie an der Reihe sind, und zum anderen typische Spielverlaufsentwicklungen aufzuzeigen. Der folgende Ausschnitt liefert ein Beispiel für die Realisierung dieser Inhaltsposition ohne größere Unterstützung durch die ZuhörerIn.

Beispiel (56): 28m-1-2

205 KI dann muss man die erstmal Mischen,
206 äh und die müssen UMgedreht werden;=
207 =damit man den ähm den apfel oder bagger
208 nicht SEhen kann;(-)
209 ER hm_HM,
210 (1.2)
211 KI °hhh oh und dann (-) werden die HINGelegt,
212 und dann geht das immer im UHRzeiger rum;
213 °h dann deckt der eine ne karte AUF,=

214 =und dann hat er aber NOCH eine;
 215 und wenn die nicht zuSAMMENpassen,
 216 legt er sie wieder HIN;=
 217 =aber die anderen müssen se se auch SEhen; (-)
 218 da[mit man ö gUcken kann wo se LAG; (.)
 219 ER [hm_hm,
 220 KI wenn [man hinterher
 221 ER [hm_hm,
 222 KI das passende dazu noch geFUNDen hat; (---)
 223 KI so GEHT das;

Da das Kind die wichtigsten Spielhandlungen in einem Zug erläutert, wird seitens der Erwachsenen keine Unterstützung geleistet. In der Regel werden die Kinder jedoch stärker unterstützt. Dazu nutzen die Erwachsenen die im folgenden Abschnitt vorgestellten Unterstützungsverfahren.

(5) Mittel der Erwachsenen: drei unterschiedliche Unterstützungsverfahren

In der Regel werden die Kinder beim Erläutern der wichtigsten Spielhandlungen jedoch stärker als im obigen Beispiel durch die Erwachsenen unterstützt. Dies steht sicherlich in einem engen Zusammenhang mit der hohen Komplexität dieser Anforderung bei der Durchführung von Spielanleitungen. Im Folgenden werden drei zentrale Unterstützungsverfahren vorgestellt: Fortsetzungsfragen, Vervollständigungsfragen und Initiierungen von globalen Reparaturen.

(i) Fortsetzungsfragen

Ähnlich wie bei narrativen Gattungen sind Fortsetzungsfragen ein sehr häufig eingesetztes Verfahren der Erwachsenen (vgl. Beispiel (57)). Diese Zuhöreraktivität unterstützt die Kinder darin, die Diskurseinheit gemäß der Chronologie eines typischen Spielablaufes aufzubauen – in dieser Chronologie liegt die Analogie zum Erzählen in dieser Phase der Anleitungen begründet. I.S. der dialogischen Erwerbsunterstützung signalisiert eine Fortsetzungsfrage den Kindern also, dass sie noch weitere Informationen liefern müssen, um hinreichend gemeinsames Spielwissen herzustellen bzw. die Diskurseinheit vollständig zu elaborieren.

Beispiel (57): 34w-1-1

110 KI wenn NICHT,
 111 hat man KEIN pärchen;
 112 ER **und was passiert DANN, (-)**
 113 bleiben die so LIEgen,
 die KARTen,

(ii) Elaborierungsfragen

Ebenso häufig finden sich Elaborierungsfragen. Diese treten meist dann auf, wenn Kinder einen Spielzug und eine sich aus diesem Spielzug ergebende Konsequenz für den weiteren Spielverlauf erläutert haben, dann aber durch Senken der Stimme das Ende der Diskurseinheit signalisieren. Mit Elaborierungsfragen unterstützen die Erwachsenen die Kinder – ähnlich wie beim Erzählen – darin, weitere Varianten möglicher Spielverläufe zu realisieren. Dies ist z.B. bei Spielzügen der Fall, die zwei unterschiedliche Spielkonsequenzen nach sich ziehen (umgedrehte Karten gleich oder verschieden). In der Regel werden diese von den Kindern in Form von *wenn-dann-Konstruktionen* und nur bezogen auf eine Bedingung realisiert. Die Erwachsenen fordern die Explizierung der alternativen Spielkonsequenz ein, indem sie im Anschluss an die Äußerung des Kindes ebenfalls auf eine *wenn-dann-Konstruktion* zurückgreifen. Dabei versprachlichen sie jedoch nur die Bedingung und fordern die Kinder durch final-steigende Intonation dazu auf, die Konditionalkonstruktion durch Verbalisierung der Konsequenz zu vervollständigen. Die Beispiele (58) und (59) illustrieren dieses Verfahren.

Beispiel (58): 34w1-1

096 und wenn man ne karte DOPpelt gefunden hat,
 097 =darf man nochMAL machen; (.)
 098 ER hm_HM;
 099 (1.0)
 100 **und wenn die NICHT gleich ist,**
 101 KI dann ist (.) dann ist der ANDere dran,
 102 und dann kann man die karten nicht
 beHALten;

Beispiel (59): 33m-1-1

132 KI und DANN darf man das (---)
 133 dann kann man (.) AUFdecken,
 134 und DANN,
 134 (1.0)
 135 wenn das_n PÄRchen ist; (--)
 136 ER hm_hm, (---)
 137 KI dann muss man ganz schnell (--) rufen MEMory?
 138 und dann gehört DEM (--) das;=
 139 =der als erstes ge(.)Rufen hat.
 140 ER **hm_HM u::nd wenn man KEIN pärchen hat,**
 141 KI DA::NN ist der nächste dran;
 142 ER ACH_so;

(iii) Initiierung von globalen Reparaturen („2. Durchläufe“)

Ist der bisherige Versuch der Herstellung gemeinsamen Spielwissens aus der Perspektive der erwachsenen Zuhörenden noch unzureichend, so zeigen sie dies den Kindern anhand von Initiierungen globaler Reparaturen an. Dadurch erhält das Kind die Möglichkeit, im ersten Durchlauf ausgelassene Inhaltspositionen zu ergänzen bzw. bereits erwähnte Spielinformationen zu detaillieren, zu präzisieren und / oder anhand von Exemplifizierungen zu konkretisieren. Im Fall der globalen Reparatur werden diese Züge nicht lokal „nachgeliefert“, sondern im Zuge einer „zweiten (globalen) Chance“ als zweites verbessertes Äußerungspaket realisiert (Quasthoff et al. 2015). Der Anlass zu einer globalen Reparatur scheint zum Beispiel regelhaft gegeben, wenn das Kind die Inhaltsposition *Erläuterung der wichtigsten Spielhandlungen* auslöst, wie im folgenden Transkriptausschnitt zu sehen.

Beispiel (60): 26m-1-2

193 DA da gibt es so (.) KARTen;=
 194 =da sind immer so zwei die GLEIchen, (-)
 195 ER hm_hm,
 196 DA die liegt legt man dann (-) so auf den TISCH,=
 197 =und dann(.)muss man die MISchen,=
 198 =und dann(-) muss man zwei die GLEIchen kriegen,(--)
 199 wenn alle karten WEG sind, (--)
 200 wer dann die MEHRsten hat, (.)
 201 der hat dann gewONnen.
 202 (1.8)
 203 ER **ALso**; (--)
 204 ich hab da ganz viele KARTen vor mir liegen;
 205 (1.6)
 206 und DANN,
 207 (2.2)
 208 guck ich mir die karten AN und,
 209 (1.8)
 210 NEE;=
 211 =das hab ich noch nicht verSTANden;
 212 (1.7)
 213 DA also man mischt die KARTen; (--)
 214 ER ja; (.)

Hier steigt das Kind mit der Einführung des Materials ein (Z. 193), nennt nach der Erläuterung einiger Spielvorbereitungen den Spielgedanken (Z. 198), springt dann jedoch bereits zur Inhaltsposition *Spielziel / Spielende* (Z. 200f.), ohne auszuführen, welche Handlungen die Spielenden vollziehen müssen. Daraufhin initiiert die Erwachsene eine globale Reparatur. Wie im Beispiel (60) illustriert, leiten die Erwachsenen globale Reparaturen nahezu durchgängig mit dem Diskursmarker *also* ein und kehren an den Beginn der Anleitung zurück, indem sie kurzzeitig die Rolle der Erklärenden überneh-

men und nochmals die Inhaltsposition Materialeinführung wiederholen. Durch eine final steigende Intonation signalisieren sie dem Kind, dass es den *Turn* übernehmen soll. Der Großteil der Kinder nimmt an dieser Stelle erneut die primäre Sprecherrolle ein.

In dem folgenden Beispiel übernimmt das Kind jedoch erst den *Turn*, nachdem die Erwachsene mit einem metakognitiven Kommentar expliziert, dass noch nicht hinreichend gemeinsames Spielwissen hergestellt wurde. Solche expliziten Mittel der Verständnissicherung treten auch in Verbindung mit metasprachlichen Kommentaren auf, die den ersten Durchlauf des Kindes evaluieren. Im folgenden Ausschnitt wird die Anleitung des Kindes bspw. als *ganz schnell* bewertet.

Beispiel (61): 21w-1-1

151 ER = <<all> das war jetzt ne ganz SCHNELle erklärung;=
 152 =jetzt muss ich noch mal
 153 °hh muss ich noch mal NACHdenken;> (-)
 154 also man hat KARTen; (--)
 155 KI hm_HM, (--)
 156 ER und DIE legt ma:n,
 157 KI HIN; (-)
 158 <<len, betont> man kann neben_NAN:der:, (--)

Ein Zusammenhang zwischen der Erklärleistung des Kindes im ersten Durchgang und der Initiierung globaler Reparaturen durch die Erwachsenen zeigt sich dennoch empirisch weniger eng als anzunehmen. Es ist also nicht so, dass globale Reparaturen ausschließlich bei Kindern eingefordert würden, deren Anleitung im ersten Durchlauf – gemessen an der Anzahl realisierter Inhaltspositionen – vergleichsweise unvollständig war, sondern sie lassen sich ebenso bei Kindern mit vergleichsweise vollständigen Anleitungen beobachten.

(6) Mittel der Kinder: Nennen des Spielziels

Nach der Erläuterung der wichtigsten Spielhandlungen schließt sich in der Regel die Realisierung der Inhaltsposition *Spielziel* bzw. *Spielende* an. Mit dieser Inhaltsposition wird verdeutlicht, unter welchen Bedingungen ein/e Spieler/in gewonnen hat. Gleichzeitig erfüllen die Kinder damit die kommunikative Funktion, die Diskurseinheit zu einem Ende zu bringen. Dies liegt nahe, da das Gewinnen meist mit dem chronologischen Ende des Spielablaufs einhergeht, der den meisten Kindern als Orientierungshilfe bei der vorhergehenden Sequenzierung der Spielhandlungen dient:

Beispiel (62): 23w-1-1

267 KI und wenn du einen stapel so HOCH hast; (-)
 | ((hält die rechte Hand horizontal auf halber Höhe zwischen Tisch und
 | Gesicht))
 268 ER ja_A; (.)
 269 KI |und die anderen so TIE:F;=

| ((hält die linke Hand horizontal auf halber Höhe zwischen rechter Hand und Tisch))
 270 | =!DANN! hast du gewonnen; (-)
 | ((verschränkt die Arme vor dem Körper))
 271 ER | ah_HA; also wer den höchsten STApel hat,
 | hat gewonnen; (-)
 KI | ((nickt))
 272 ER °h ah_JA, =
 273 =!DAN!ke, =

(7) Mittel der Erwachsenen: Lokale Nachfragen

Ist das *Spielziel* / das *Spielende* erläutert und die Anleitung auch in den übrigen Inhaltspositionen vollständig realisiert, gehen die Erwachsenen in der Regel nach einem verständnisanzeigenden Rückmeldesignal bzw. nach einer bestätigenden Wiederholung der letzten Äußerung des Kindes in das *turn-by-turn*-Gespräch über und lösen somit die Verantwortung des Kindes für die primäre Sprecherrolle auf.

Wird die Inhaltsposition *Spielziel* dagegen nicht initiativ vom Kind realisiert, so holen die Erwachsenen zunächst die noch ausstehende Information durch eine Nachfrage ein:

Beispiel (63): 27w-1-2

017 KI =°hh und wenn das KEIne (.) richtigen karten sind,=
 018 =muss ich die wieder Umdecken,
 019 und dann is der ANDere dran;
 020 ER hm_hm,
 021 **und wer hat dann geWONnen?**
 022 KI hm wer die meisten (.) KARTen hat,
 023 der hat dann geWONnen;
 022 ER aHA;

6.1.4.3 Abschließen

(1) Mittel der Kinder: Abschlussformeln

Das eigenständige ABSCHLIESSEN der Kinder in Form von abschließenden Formeln findet sich bei den Erstklässlern noch sehr selten:

Beispiel (64): 30m-1-1

181 ER und wer hat geWONnen,
 182 KI na wer die allerMEIsten hat;
 183 (1.0)
 184 ER aHA; (--)
 185 KI **so GEHT das;**

In der zweiten Erhebungswelle finden sich entsprechende Schließungen seitens der Kinder häufiger.

(2) Mittel der Erwachsenen: Signalisieren gelungener Verständigung

Der Anteil der Zuhörer an der Schließung einer anleitenden Diskurseinheit entspricht der kommunikativen Funktion der Gattung: Es muss signalisiert werden, dass die Wissensübermittlung gelungen, das genretypische Wissensgefälle ausgeglichen ist. Dies wird oft in metakognitiven Kommentaren ausgedrückt.

Beispiel (65): 19m-1-2

216 KI und wer dann den HÖCHsten stapel von allen (--)
 217 von äh von die MEIsten, (-)
 218 die zusammen sind,
 218 die (1.1) ähm die PLÄTTchen;=
 219 =die MEIsten plättchen (-) ha:t, (---)
 220 die zuSAMmen passen, (-)
 221 die zuSAMmen passen,
 222 der hat dann gewONnen;
 223 ER DER hat gewonnen;
 224 (1.0)
 225 <<p> ah:: das ist GUT;> (---)
 226 ja SUpEr;
 227 das kann ich doch SPIElen mit denen dann;
 228 =und ich GLAUB das verst? das krieg ich HIN;
 230 das hört sich GUT an;

In unseren Daten, in denen die Kinder einleitend um ihre Mithilfe gebeten wurden, wird i.Allg. zusätzlich mit einem Dank an das Kind geschlossen.

6.1.4.4 Zusammenfassung: Spielanleitungen im Längsschnitt

Die Einstiege in die Spielanleitungen unseres Korpus zeigen, dass die Kinder vom Job des Thematisierens insofern entlastet werden, als die Erwachsenen, u.a. durch die Nennung des Spielnamens, eine inhaltliche Anschlussfähigkeit für das folgende Äußerungspaket etablieren. Steigt das Kind direkt in die Diskurseinheit ein, muss es nicht nochmals explizieren, um welches Spiel es sich handelt und ob dieses ihm bekannt ist, sondern es kann sich direkt der Bearbeitung des Jobs des Durchführens widmen. Jedoch erfolgt der zu Anfang durch die Erwachsenen gesetzte globale Zugzwang in unserem Erhebungssetting nur implizit durch eine Problemformulierung („ich weiß aber gAr nicht wie das GEHT“). Dies führt bei den meisten Kindern noch nicht zu einer unmittelbaren Übernahme der primären Sprecherrolle. Häufig schließt sich zunächst eine Sequenz an, in der das Spielwissen des Kindes thematisiert und ihm dadurch die Erklärerrolle zugewiesen wird, die mit dem Besitz des notwendigen Wissens verbunden ist. Indem also zunächst kleinschrittig eine Voraussetzung für die Durchführung

einer Instruktion in der Interaktions-Dyade geklärt wird, finden wir hier das *Lokalisieren* globaler Zugzwänge durch Erwachsene, die als Teil des DASS für andere Gattungen bereits beschrieben wurde. Regelhaft i.S. des erwerbsunterstützenden Verhaltens der Erwachsenen erfolgt im Anschluss daran, aber auch in Interaktionen ohne eine solche vorausgeschaltete Sequenz, die *Explizierung* des Zugzwangs („kannste mir das erKLÄren?“). Dadurch wird die Erwartbarkeit des Anschlusses einer globalen Einheit in einer Weise sequenziell etabliert, die bei Erwachsenen nur unter Angabe einer Begründung unterlaufen werden könnte. Bei denjenigen Kindern, die auch nach der Explizierung noch nicht in die Durchführung einsteigen, findet sich das Unterstützungsverfahren der Re-Etablierung des Zugzwangs. Im Vergleich desselben Spiels werden die Kinder mit ansteigendem Alter zunehmend unabhängiger von dieser Art des *Forderns und Unterstützens* (Quasthoff / Kern 2007) durch die Erwachsenen, d.h., in den Daten des zweiten Schuljahres finden sich deutlich weniger solcher Re-Etablierungen als noch im ersten Schuljahr (Quasthoff / Krah 2012). Angesichts der höheren Komplexität des zu erklärenden Spiels zeigte sich bei den Drittklässlern wieder eine erhöhte Notwendigkeit zur interaktiven Unterstützung in Form einer Re-Etablierung (vgl. Tab. 5 in 8.1.2.1).

Beim Durchführen der Anleitungen lassen sich im Vergleich zur interaktiven Organisation der Fantasieerzählung mit eher eingeschränkten Zuhöreraktivitäten (s.o. 6.1.1) ausgeprägte verständigungssichernde Aktivitäten der Erwachsenen beobachten. Die Interaktionen bei der Spielanleitung sind also hochgradig dialogisch organisiert, und die Kinder werden unter dem Aspekt der dialogischen Diskurserwerbsunterstützung im Vollzug der Kontextualisierung und Vertextung (s.o. 2.3.1) reichlich ‚gefordert und unterstützt‘ (s.o. 4.2).

Bereits die Materialeinführung ist typischerweise begleitet von sehr unmittelbaren, teils unterbrechenden Fragen, die vom Kind zum besseren Verständnis referenzielle Explizitheit einfordern. Dagegen wird das einleitende *Nennen des Spielgedankens* wohl aufgrund seiner sequenziellen Position vor der Wiedergabe des Spielablaufs nicht nachgefragt. Wenn diese Inhaltsposition aber vom Kind realisiert wird, pochen die Erwachsenen auf die Befolgung ihrer konditionellen Relevanz, die sie auf die folgende Elaboration der wichtigsten Spielregeln ausübt. Entsprechend dem Steuerungsverhalten der Erwachsenen muss der Ablauf der Spielhandlungen unbedingt Teil der Anleitung sein. Fehlt dieses Strukturelement, kommt es regelhaft zu einer globalen Reparatur.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die mündlichen Spielanleitungen unseres Korpus sowohl im Thematisieren als auch in der Durchführung stark dialogisch realisiert werden. Bei Kindern mit noch wenig ausgebauten globalen Kompetenzen finden sich lokale Frage-Antwort-Muster, diese sind aber eher selten. Insgesamt zielen die Unterstützungsfragen der Erwachsenen auf das Verständnis und die Vollständigkeit der Spielanleitung ab. Diese Beobachtung zur Art der dialogischen Ko-Konstruktion wird angesichts unserer Forschungsfrage 2 (*Verhalten sich die Gattungen unterschiedlich, wenn es um die Herausforderung des Schreibens ohne interaktive Unterstützung geht?* s.o. 3.2) bei der Analyse der schriftlichen Praktiken zentral.

6.1.5 Fazit: Unterschiede zwischen narrativen und anleitenden Praktiken

Die in diesem Kapitel vorgestellten Analysen der Praktiken haben Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den narrativen Gattungen und der explanativen Gattung des Anleitens gezeigt. Zu den Ähnlichkeiten, die mit der globalen Organisationsform von Gattungen zu tun haben, gehören die durchgängigen Schwierigkeiten der Kinder, ihren konversationellen Job des DURCHFÜHRENS im Umfeld des THEMATISIERENS zu erkennen und sie umzusetzen. Im Fall der Fantasieerzählungen wurde diese eingeschränkte Kontextualisierungskompetenz an den eingeschobenen Planungsdiskursen sichtbar. Bei den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen hatten die (jüngsten) Kinder an dieser strukturellen Umschlagstelle Schwierigkeiten angesichts ihrer sehr engen Vorstellung von thematischer Anschlussfähigkeit. Diese rigiden Sequenzierungsprinzipien repräsentieren offensichtlich ein bestimmtes Erwerbsniveau der Kontextualisierungskompetenz (s.u. 7.), das im weiteren Verlauf der Diskursentwicklung überwunden wird. Bei den Spielanleitungen schließlich finden sich gehäuft Lokalisierungen und Explizierungen der globalen Zugzwänge im Verlauf der kontextuellen Platzierung. Zudem musste ein Teil der Kinder bei der Übernahme der Erklärerrolle durch zusätzliche Re-Etablierungen des globalen Zugzwangs unterstützt werden, eine Beobachtung, die bisher nur im Zusammenhang mit narrativen Gattungen bei jüngeren Kindern gemacht wurde (Hausendorf / Quasthoff 1996).

Bei dem globalstrukturell analogen Job des ABSCHLIESSENS war zu beobachten, dass Grundschul Kinder die globale Anforderung zur Schließung der Diskurseinheit erst allmählich erkennen. Im Fall der konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen finden wir häufig noch das Muster des *ending-at-the-highpoint*. Bei den Spielanleitungen wird interessanterweise das schließende Strukturelement auch noch häufig erst auf Nachfrage produziert, obwohl das Gewinnen bei Spielen inhaltlich eigentlich zentraler ist als die Auflösung bei einem Ereignis. Bei den Fantasieerzählungen wenden die Kinder dagegen in der ersten und zweiten Erhebungswelle häufig sogar formale Mittel des ABSCHLIESSENS an, weil die globale Struktur dieser Gattung zumindest im epischen Typ kein „natürliches Ende“ vorsieht (es ist immer noch eine weitere Episode denkbar) und sie nur durch eine metasprachliche Radikallösung aus der Diskurseinheit aussteigen können.

Insbesondere bei diesen Randjobs setzen die erwachsenen Zuhörenden – ganz i.S. des DASS (s.o. 2.1) – jeweils gattungsspezifische Verfahren ein, um die initiierten und schließenden Strukturelemente einzufordern, wenn sie vom Produzenten der Diskurseinheit nicht selbstinitiiert vollzogen wurden. Eine Bestätigung für die empirische Robustheit des DASS (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005) liegt also darin, dass auch bei den Fantasieerzählungen und der Anleitung das dialogische Unterstützungsverhalten nach dem Muster ‚Fordern und Unterstützen‘ (s.u. 9.3.1) beobachtet werden konnte, das bisher für das konversationell eingebettete Erzählen, das Erklären und das Argumentieren rekonstruiert wurde (Quasthoff / Kern 2007; Morek 2012; Heller 2012; Quasthoff / Krah 2012).

Im Job des DURCHFÜHRENS, also bei den Anforderungen der Kontextualisierung, Vertextung und Markierung im eigentlichen Äußerungspaket (s.o. 2.1), zeigen sich theoriekonform die Unterschiede zwischen den Genres am deutlichsten. Die Gattungen erfordern jeweils andere Verfahren der Versprachlichung inhaltlicher Elemente, ihrer globalen Sequenzierung und ihrer Markierung; i.S. der Lösung gesprächsorganisatorischer und sprachlicher „Probleme“ stellt auch der jeweilige Kontext die Kinder vor unterschiedliche Herausforderungen:

Beim konversationell eingebetteten Erzählen geht es vordringlich um den genauen Zuschnitt der Diskurseinheit für den Gesprächszusammenhang, wobei der Ausbau als vollständige Erlebniserzählung dabei manchmal nachrangig wird (Ohlhus 2014). Kinder wählen auch aus kontextuellen Gründen andere rekonstruktive Gattungen (z.B. Schilderung vergangener Vorgänge).

Im Vergleich zur Erlebniserzählung kann das Kind bei der Fantasieerzählung nicht auf einen i.Allg. als ereignishaft erinnerten Inhalt (Labov 2013) zurückgreifen, sondern es muss den fiktiven Handlungsablauf im Vollzug des Erzählens entwerfen. Dies hat Konsequenzen nicht nur für die Verfahren des Schließens, wie erwähnt, sondern auch für die der globalen Strukturierung bei der Durchführung. Während die konversationelle Einbettung der Erlebniserzählung eher eine Reduktion um das wesentliche Element des Planbruchs herum erfordert, verführt die Episodenstruktur der Fantasieerzählungen die Kinder oft zu reihenden Strukturierungsmustern. Erst im Verlauf unseres längsschnittlichen Erhebungszeitraums kommt die globale Strukturierungsform um den Planbruch hier häufiger vor. Bei der Spielanleitung hingegen sollte ihr Spielwissen den Kindern einen relativ sicheren Zugriff auf die Abfolge der Spielzüge und ihr Ende liefern. Die Herausforderung der Gattung hier besteht einerseits in der Herstellung einer referenziell klaren Verständigung mit nicht-wissenden Zuhörerenden¹⁷ und andererseits in der Loslösung vom konkreten Spielverlauf, um eine Explikation des Spielgedankens / des Spielziels sprachlich in die Diskurseinheit zu integrieren.

Die erheblichen Unterschiede zwischen den Kindern im jeweiligen Alterszeitraum lassen sich vor dem Hintergrund unseres Wissens über Diskurserwerbsprozesse wesentlich durch unterschiedliche Erwerbsniveaus erklären (s.u. 8.1), welche wiederum auch auf unterschiedliche produktive Erfahrungen der Kinder mit den jeweiligen gattungsspezifischen Praktiken verweisen.

Das alltagsnahe Erzählen wurde im Laufe der informellen Sozialisation der Kinder sicher häufiger geübt als das mündliche Produzieren einer Fantasieerzählung oder das Erklären eines Spiels. Bei der Fantasieerzählung kann das Kind allenfalls als Rezipient auf Modelle (Erwachsene erzählen, Kassetten oder Hörbücher, vgl. Müller 2012) zurückgreifen. In die Rolle eines Anleitenden kommt es im Alltag bestenfalls dann, wenn

¹⁷ Natürlich spielt die Verständigung über referenziell Gemeintes auch in den anderen Genres eine Rolle, bei der Spielanleitung wird dies allerdings von den Zuhörenden in besonderer Weise gefordert, da der Wissenstransfer Hauptziel der gemeinsam durchgeführten Gattung ist.

kein anwesender Erwachsener über das notwendige Wissen verfügt (Morek 2012), sonst ist das Anleiten Erwachsenenangelegenheit.

Die Aktivitäten der erwachsenen Zuhörenden beim DURCHFÜHREN sind eher gleichförmig und beziehen sich in allen Gattungen wesentlich auf Fortsetzungs- und Elaborierungsfragen, die den Produktionsprozess im Vollzug kontextabhängig stützen. Allerdings können wir auch hier interessante Unterschiede zwischen den Gattungen beobachten. Die Zuhörenden in der Fantasieerzählung unterstützen inhaltlich relativ wenig, wohl, weil die vom Kind entworfene fiktive Welt für sie eher unzugänglich ist und möglicherweise auch, weil das schriftnahe fiktive Genre den Produzierenden der Diskurseinheit in besonderer Weise Autorenschaft zuweist (vgl. Quasthoff / Toben 2014).

Die Fantasieerzählung stellt sich also trotz medialer Mündlichkeit und interaktiver Ko-Präsenz als eine vergleichsweise ‚monologische‘ Gattung heraus. Die konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen und die Spielanleitungen von Kindern dieses Alters weisen dagegen in unterschiedlicher Weise eine starke Mitarbeit der erwachsenen Zuhörer auf: Beim Erzählen sorgen die Erwachsenen oft für die Steuerung in eine singuläre Erlebniserzählung und die evaluative Würdigung, beim Anleiten geht es recht kleinschrittig um die referenzielle Eindeutigkeit bzw. den strukturellen Kern der Spielanleitung.

Zusammenfassend lässt sich zum Vergleich der gattungsbezogenen mündlichen Praktiken festhalten:

- Die Wirksamkeit des *Discourse Acquisition Support Systems* DASS wurde für alle Gattungen bestätigt, das Muster ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007) realisiert sich dabei aber in jeweils gattungstypischer Ausprägung;
- Die Gattungen stellen unterschiedliche Anforderungen an die Kinder, die von einzelnen Kindern unterschiedlich erfüllt werden und zu unterschiedlichen stützen-den Zuhöreraktivitäten der Erwachsenen führen;
- Die konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen und die Spielanleitungen sind in einem höheren Maß das Produkt der interaktiven Zusammenarbeit zwischen den kindlichen Produzent/innen der Diskurseinheit und den erwachsenen Zuhörenden als die Fantasieerzählungen.

Die Beobachtungen zu der gattungsspezifisch unterschiedlichen, eher monologischen oder eher dialogischen, Konstituierung der Diskurseinheiten im Mündlichen stellen einen Befund dar, der bei der nachfolgend vorzustellenden Analyse der schriftlichen Praktiken eine Rolle spielen muss: In dem Maße, in dem mündliche Diskursaktivitäten dialogisch unterstützt werden, müssen Kinder für die medialen Bedingungen der Schriftlichkeit Ressourcen entwickeln und einsetzen, die diese interaktive Unterstützung ersetzen. Wir werden sehen, ob die Zweit- und v.a. Drittklässler mit dieser Anforderung umgehen können und welche Ressourcen sie dabei einsetzen.

6.2 Strukturierung schriftlicher Texte

Methodische Vorbemerkungen

Anders als mündliche Diskurseinheiten sind schriftliche Texte nicht systematisch interaktiv organisiert. Da den folgenden Analysen im Wesentlichen die Produkte von Schreibprozessen – einschließlich ihrer prozessualen Spuren – zu Grunde liegen, liegt der Fokus der Auswertung auf der textuellen Organisation.

Dabei stützen wir uns aber i.S. unseres funktional basierten, medialitätsübergreifenden Ansatzes (s.o. 4. und s.u. 7.) auf die Ergebnisse der vorangegangenen Abschnitte zu den mündlichen Praktiken. Hier konnten die kulturellen Erwartungsstrukturen an die Realisierung von Diskurseinheiten aus deren interaktiver Organisation im Gespräch rekonstruiert werden (s.o. 6.1): Wir konnten uns in den mündlichen Praktiken analytisch jeweils auf die ‚fordernden und unterstützenden‘ (s.o. u.a. 2.1 und 3.2; Quasthoff / Kern 2007) Steuerungsaktivitäten der erwachsenen Zuhörenden beziehen, die in ihrer Orientierung auf die Sicherung des Verständigungsprozesses intuitiv ihre strukturellen Erwartungen durch Nachfragen oder notfalls durch Übernahme entscheidender Strukturelemente zum Ausdruck bringen. Damit werden die von der Sprachgemeinschaft an die erzählenden oder anleitenden Kinder gestellten Erwartungen für diese lokal *audible and visible* (vgl. Garfinkel 1967). Die auf diese Weise ohne Normativitätsverdacht rekonstruierten funktionalen Anforderungsstrukturen der Gattungen legen den jeweiligen kommunikativen „Zweck“ der Gattung (s.o. 2.3.2) aus den beobachtbaren Verständigungsbedürfnissen heraus offen. Sie werden im Folgenden als funktionale Folie auch für die Textanalysen herangezogen, so dass vor diesem Hintergrund die Realisierung der Gattungen im Medium der Schrift und unter weitgehend monologischen Produktionsbedingungen, aber mit vergleichbaren Kommunikationszwecken, sichtbar wird.

Methodisch wird auf diese Weise die Vergleichbarkeit mündlicher und schriftlicher Texte auf der funktionalen Basis der Herstellung von Verständigung gewährleistet. Die Analyse mit Hilfe von GLOBE (s.o. 5.2.1) legt die Grundlage dafür, dass die jeweils konstitutiven gattungsspezifischen Aufgaben i.S. der Zwecke der Gattung (s.o. 2.3) bei der schriftlichen Realisierung ebenso betrachtet werden können wie bei der mündlichen.

Die damit zugleich gemachte Voraussetzung, dass die globalen Aufgaben des Erzählens und Anleitens im Mündlichen im Wesentlichen dieselben sind wie im Schriftlichen, auch wenn die kontextuellen Bedingungen und damit die Mittel und Formen sehr verschieden sein mögen, ist grundlegend für die Analyseperspektive dieses Buches: *Jede* Realisierung einer Gattung muss eben kontextsensitiv die kommunikativen Zwecke der Gattung erfüllen. Die medialen sowie die Produktions- und Rezeptionsbedingungen von konversationellen Diskursen bzw. schriftlichen Texten gehören zu diesen kontextuellen Gegebenheiten. Es ist deshalb ein beschreibungsmethodischer Vorteil von GLOBE und dem darauf basierenden Konzept von Kompetenz (s.u. 7.), das analytische Augenmerk nicht nur auf die interne Textstruktur zu legen, sondern ebenso die Randjobs der kontextuellen Einbettung und Weiterführung zu erfassen. So können

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Medialitäten in einer Weise rekonstruiert werden, die ‚Mündlichkeit‘ oder ‚Schriftlichkeit‘ nicht hypostasiert, sondern die das Medium von Produktion und Rezeption als relevante Merkmale des Kontexts modelliert, welche bei jeder funktional basierten Kommunikationsanalyse eingeschlossen sein müssen. Die Plausibilität dieser Annahme bzw. die Nützlichkeit der daraus abgeleiteten Heuristik wird, so glauben wir, beim Lesen der folgenden Analysen ersichtlich.

Ein zusätzliches empirisches Argument für diese funktionale Gleichsetzung ist aus den Analysen der Schreibprozesse einiger Kinder (s.o. 5.1) zu entnehmen: Diese ergeben u.a., dass die Kinder in ihren Interaktionen mit den Lehrpersonen während des Schreibens prinzipiell dieselben Textstrukturierungsprobleme ansprechen, die auch aus der Rekonstruktion der rein mündlichen Erwerbsunterstützung durch DASS als bearbeitungsbedürftig erkennbar werden (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die prototypischen Bedingungen medial schriftlicher Textproduktion (Koch / Osterreicher 1985)¹⁸ im Vergleich zu unseren mündlichen Daten, so ist als erstes die ‚Zerdehnung‘ der Kommunikation (Ehlich 1984) zu nennen, also die Tatsache, dass Produktion und Rezeption der Inhalte zeitlich und örtlich entkoppelt sind. Ein schriftlicher Text, der Transitorik des mündlichen Diskurs-Ereignisses entzogen, kann prinzipiell Tage, Wochen oder Jahrhunderte nach seiner Entstehung gelesen und verstanden oder entschlüsselt werden. Verständigung kann sich also weder auf die gemeinsam wahrgenommene physische Umgebung und das synchrone Monitoring zwischen ko-präsenten Teilnehmenden, noch auf weitgehend geteiltes Wissen stützen, sondern muss diese Verständigungsressourcen im Text versprachlichen.

Was in der *face-to-face*-Interaktion prosodische und gestisch-mimische Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1982) multimodal leisten können, ist bei der Textproduktion auf die überdauernden syntaktischen und lexikalischen sprachlichen Repertoires angewiesen. Dies stellt besondere Anforderungen an die sprachstrukturelle Kompetenz der Schreibenden (Ohlhus 2016). Was in der unmittelbaren Interaktion zwischen einem/einer primären Sprecher/in (Wald 1978) und der Zuhörerschaft hinsichtlich gemeinsamen Wissens bzw. Klärungsbedarfs ausgehandelt werden kann, müssen Schreibende antizipierend explizieren. Dies stellt besondere Anforderungen an das Management von Wissensgefälle in ‚Distanzkommunikation‘ (Koch / Oesterreicher 1985; vgl. auch Maas 2008).

Mit der längsschnittlichen Vergleichbarkeit der Gattungen in mündlicher und schriftlicher Kontextualisierung eröffnet die besondere Konstellation unserer Daten ein Fenster in ansonsten verdeckte Ressourcen der Sprechenden und Schreibenden. Dieses Fenster eröffnet uns bei den schriftlichen Praktiken den Blick auf die Verfahren, mit

¹⁸ Zu den folgenden Überlegungen vgl. ausführlicher Quasthoff (2016).

deren Hilfe die Kinder den besonderen sprachlichen und kommunikativen Anforderungen in der neuen Medialität vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Praktiken im Mündlichen gerecht zu werden versuchen.

Die Vergleichbarkeit verschiedener Gattungen in unseren Daten öffnet das Fenster dabei besonders weit: Die konventionalisierten Realisierungen mancher Gattungen in den kommunikativen Haushalten (Bergmann / Luckmann 1995) unserer literalisierten Gesellschaften führen zu einer Bindung mancher Genres an jeweils eine der beiden Medialitäten im kulturellen Wissen der Gemeinschaft. Fiktive Fantasieerzählungen sind etwa als Märchen oder als literarische Kunstform in unserer Kultur fest an das schriftliche Medium gekoppelt¹⁹, während Erlebniserzählungen trivialer Alltagsbegebenheiten typischerweise konversationell eingebettet (Becker 2011a) und damit im kulturellen Alltagswissen stark an die Mündlichkeit gebunden sind. Spielanleitungen sind im Alltag i.Allg. im Zusammenhang mit einem geplanten oder tatsächlichen Vollzug des Spiels kontextualisiert (Klann-Delius et al. 1985) und damit ebenfalls zunächst eher mündlich konnotiert. Hier haben wir aber den Fall, dass Sprach- / Schreibgemeinschaften dieselbe Gattung auch in Form der gedruckten Spielanleitung, die dem Spielmaterial beim Kauf beigegeben ist, konventionalisiert hat.²⁰

Im Unterschied zu vergleichbaren längsschnittlichen Studien zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Augst et al. 2007; Dannerer 2012) gibt uns die Datenkonstellation in unserer Studie so die Möglichkeit, sowohl Medien als auch Gattungen vergleichend zu betrachten. Was oft als typische Formmerkmale von konzeptioneller „Schriftsprache“ beschrieben wird (z.B. Dürscheid 2006), stellt sich in unserer theoretischen Auflösung also in vieler Hinsicht als funktional fundierte Anforderungen an Gattungen heraus, die im Kommunikationshaushalt (Bergmann / Luckmann 1995) einer Sprach- / Kulturgemeinschaft medial schriftlich konventionalisiert sind. Der Vergleich der in beiden Medien eingeführten Spielanleitungen und der Erlebniserzählungen im Vergleich zu den Fantasieerzählungen helfen dabei zu erkennen, wie die beschriebenen medialen Bedingungen von schriftlicher Produktion und Rezeption mit ihren besonderen Anforderungen in die Konventionen der schriftlichen Gattungsvarianten eingehen. Die Produktion schriftlicher Gattungen stellt also in jedem Fall besondere Anforderungen an die Verfügbarkeit sprachstruktureller Repertoires sowie an die kontextsensitive Einschätzung des Schreibers zur Frage, in welchem Ausmaß und mit welchen Mitteln Wissen expliziert werden muss.

Die folgenden Analysen der schriftlichen Produktionen unserer Grundschul Kinder werden also in der Fokussierung auf die Praktiken generell zeigen, wie die situativen Bedingungen der Entstehung der Texte als Schreibaufgaben im Unterricht im Unter-

¹⁹ Dies gilt natürlich nicht für stärker oral geprägte Kulturen, die entsprechend auch situationstranszendente Praktiken des Erzählens ausgebildet haben und nutzen (Ong 1987).

²⁰ Ähnliches gilt z.B. für Kochrezepte.

schied zu den konversationell eingebetteten mündlichen Diskurseinheiten zu einer systematisch anderen Kontextualisierung und damit zu einer spezifischen Abwicklung der Jobs von GLOBE führen.

Im Einzelnen ist bei den Jobs unserer schriftlichen Daten vorab festzustellen: Die Einbettung in und die Herausführung aus dem *turn-by-turn*-Gespräch (RELEVANT-SETZEN und ÜBERLEITEN) sind für unsere Texte durch den institutionellen Charakter von Unterricht geregelt:

Die Aufgabenstellung ist eine Form des formalen RELEVANTSETZENS als Teil unterrichtlicher Abläufe und wird allein von der Lehrperson übernommen. Die Aufgabe des ÜBERLEITENS zu anders organisierten Nachfolgeinteraktionen entfällt als textliche Aufgabe für das schreibende Kind. Als Beitrag des Kindes zum THEMATISIEREN kann hingegen primär die Überschrift angesehen werden, die von manchen Kindern dem Text vorangestellt wird; themenvorbereitende Textsequenzen erfüllen eine ähnliche Funktion. Die Kommentare der Lehrpersonen unter den Texten sehen wir als vergleichbar mit den Rückmeldungen der Zuhörenden im Mündlichen.

An den Besonderheiten der Randjobs kann die eben beschriebene Herausforderung für die Kinder konkretisiert werden: Was ihnen an Kontextualisierungsaktivitäten im Gespräch durch den zuhörenden Erwachsenen abgenommen wurde (z.B. genauere, auch wiederholte Instruktion bei der Fantasieerzählung, Steuerung in thematisch locker verbundene konversationell eingebettete Erlebniserzählungen) muss der Schreiber / die Schreiberin selbstständig in seinem / ihrem Text versprachlichen.

In der Fokussierung auf die Kinder sind hier bereits in einem ersten Zugriff ihre Verständigungs- und die jeweils benutzten Erwerbsressourcen freizulegen (genauer s.u. 8.), die wir im Rahmen unserer besonderen Datenkonstellation sichtbar machen können. Dies gilt besonders für die Gattung der Anleitung, an deren Beispiel wir auf der Basis einer unterrichtlichen Intervention Einblick in den Zusammenhang zwischen mündlich erreichtem Strukturierungsniveau als interner Ressource und Nutzung instruktiver externer Ressourcen erhalten.

Wir werden also in diesem Kapitel erkennen,

- in welchem Ausmaß die Grundschul Kinder die notwendige ausgebaute Explizitheit der schriftlichen Gattungsrealisierung herstellen und aufbauen, ohne dabei auf multimodale Mittel zurückgreifen zu können;
- wie sie dabei den Wegfall der interaktiven Unterstützung in ihrem Schreibprozess kompensieren und
- wie sie die besondere Binnenstruktur der schrifttypisch konventionalisierten Gattung *Fantasieerzählung* umsetzen.

Die erste und die dritte Frage wenden sich den *internen* Ressourcen der Kinder zu, die zweite beschäftigt sich mit der Kompensation fehlender *externer* Ressourcen. Zur Beantwortung der zweiten Frage sind wir in der Lage durch ein weiteres „Fenster“ einen Blick auf zugrundeliegende Mechanismen zu eröffnen, indem wir partiell auf prozessual aufgezeichnete dyadische Interaktionen zwischen schreibenden Kindern und

beratenden Lehrpersonen zurückgreifen können (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007).

Bevor wir, wieder orientiert an den Jobs von GLOBE (s.o. 5.2.1), die Analysen zu den einzelnen Gattungen vorstellen, ist noch eine Bemerkung zu den benutzten Verfahren der Umschrift der handschriftlichen Texte voran zu schicken: Die handschriftlichen Texte der Kinder einschließlich der Spuren ihrer Entstehung (Durchstreichen, Radieren, Ersetzen) sowie die Kommentare der Lehrpersonen wurden gemäß einem eigens entwickelten Verfahren (Ohlhus 2006) elektronisch bearbeitbar gemacht. Die wichtigsten Notationen finden sich im Anhang.

6.2.1 Schriftliche Fantasieerzählungen

Für die folgenden Analysen der schriftlichen Fantasieerzählungen wurden je zwei Schreibaufgaben aus der zweiten und dritten Klassenstufe in ein Korpus von 78 Texten aufgenommen. Die Auswahl von je einer Schreibaufgabe pro Klasse und Klassenstufe erfolgte, um einen größtmöglichen Entstehungszeitraum abzubilden: Es wurde jeweils die erste und die letzte einschlägige Schreibaufgabe ausgewählt. Das Korpus enthält keine Texte, die aufgrund von Impulsen entstanden sind, die von der mündlichen Konstellation in unseren Daten zu sehr abweichen: Fortsetzungsgeschichten, Impulswort-Geschichten, Phantasieereisen.

Bei insgesamt drei Aufgaben war der Protagonist in der Aufgabenstellung vorgegeben (Kartoffelkäfer, Kuh, Drache). Bei einer weiteren wurde das Genre angegeben (Gespenstergeschichte). Für eine der Schreibaufgaben aus Klasse 2 wurde von der Lehrerin ein Anfangssatz vorgegeben („Es war einmal ein kleiner Kartoffelkäfer.“).

Alle Texte sind im regulären Unterricht und auf eine Schreibaufgabe der jeweiligen Lehrerin hin entstanden. Sie wurden zumeist innerhalb einer Schulstunde geschrieben, in einem Falle konnten die Texte in einer zweiten Schulstunde fortgesetzt werden. Grundsätzlich nahmen wir keine Texte in das Korpus auf, die zuhause geschrieben und damit in ihrer Autorschaft nicht ganz sicher zuzuschreiben sind.

6.2.1.1 Relevantsetzen und Thematisieren

Ableitung aus der Strukturierung mündlicher Fantasieerzählungen

Anhand der interaktiven Muster beim Einstieg in mündliche Fantasieerzählungen wurden in Kapitel 6.1 die besonderen Aufgaben dieser Phase rekonstruiert. Das formale RELEVANTSETZEN einer Fantasieerzählung, das im Mündlichen durch die erwach-

senen Zuhörenden in Form einer Frage mit Erläuterung als Aufforderung zum Erzählen²¹ realisiert wurde, erfolgt in unseren schriftlichen Daten durch das Stellen einer Schreibaufgabe seitens der Lehrerin im Unterricht. In den schriftlichen Produkten, die den folgenden Analysen zu Grunde liegen, finden sich i.Allg. keine eindeutigen Spuren der Aufgaben- und Themenstellung mit Ausnahme der Texte, deren erster Satz vorgegeben war. Der explizite Charakter der Schreibaufgabe, der gewöhnlich mit dem Hinweis auf den Aktivitätstyp Erzählen einhergeht, sowie die Übernahme der JOBs des RELEVANTSETZENS und des THEMATISIERENS durch die Lehrerin macht die Schreibsituation mit den Verhältnissen unseres mündlichen Erhebungsformates (s.o. 6.1.1 und 6.1.2) allerdings durchaus vergleichbar. Auch die sich an die Aufgabenstellung anschließende interaktive Aushandlung des Thematisierens, die gelegentlich den Einstieg in den Schreibprozess begleitet (s.u. 6.2.1.1), ist mit dem sequenziellen Aufbau unterstützter mündlicher Erzählinteraktionen bei Fantasieerzählungen vergleichbar: Auch hier finden sich Unsicherheiten und Nachfragen bezüglich möglicher Themen des zu schreibenden Textes: Die Kinder unterbreiten Themenvorschläge, die von der Lehrerin ratifiziert und u.U. durch elaborierende Fragen weiterentwickelt werden. Dokumentiert sind derartige Aushandlungen in den videographierten Interaktionen einzelner Kinder mit der Lehrperson während ihrer Schreibprozesse (Stude / Ohlhus 2005):

Beispiel (1): 17m-Drache-3. Klasse (Ausschnitt Schreibprozess)

Michael (MI), Lehrerin (LK), anderes Kind (KI)

```
001  MI  frau Immenkamp?
002  LK  hm_hm,
003  MI  kann man auch schreiben
004      dass der drache einen FREUND findet,
005  LK  man kann ALles schreiben.
006      [( )
007  KI  [schreib einfach was du RICHTig findest.
008      ( (Michael setzt den Schreibprozess fort) )
```

Das Thematisieren hat also – wie in der mündlichen Interaktion gezeigt werden konnte – strukturell eine Umschlags- bzw. eine retro- und prospektive Verbindungsfunktion im Diskurs: Sie macht projizierend den Anschluss einer Diskurseinheit zwingend (Hausendorf / Quasthoff 1996) und sie verknüpft den erreichten Stand inhaltlicher Anschlussmöglichkeiten mit dem Inhalt der zu erzählenden Geschichte. Die sequenzielle Umschlagsfunktion gestaltet sich beim Schreiben im Unterricht angesichts der institu-

²¹ Als typischen Fall vgl. Kapitel 6.1, Beispiel (1): „=und dAnn HAB ich noch ne frAge,=und ZWAR, (-) ob du mir ne gesCHIChte erzählen kannst, [...]“.

tionellen Rollenverteilung und der Aufgabenstellung anders; die Verknüpfungsfunktion muss textinhärent, ohne Zuhörerhilfe beim Schreiben umgesetzt werden. Ergebnis dieses Thematisierungsprozesses auf Seiten der Schreibenden im Interaktionsraum des Unterrichts ist ein einleitendes Textstück schriftlicher Fantasieerzählungen, das wir von seiner Funktion her in der folgenden Weise bestimmen:

Als schriftliches Thematisieren werden – neben von den Schreibenden gesetzten Überschriften – i.S.d. Verknüpfungsfunktion auch einleitende Aussagen in Texten gewertet, die für den nachfolgenden Plot vorbereitenden Charakter haben. Da die Abgrenzung der Funktionsbereiche des Thematisierens und Durchführens hier häufig graduell ist, sprechen wir im Folgenden auch vom ‚Einstieg‘ bzw. ‚einleitenden Textpassagen‘, die diese Funktionen in unterschiedlichem Maße integrieren. Diese sind gewöhnlich nicht narrativ im Sinne der chronologischen Wiedergabe eines singulären, vergangenen bzw. fiktiven Ereignisses, sondern sie schildern die Umstände, die am Ausgangspunkt des folgenden Ereignisses stehen bzw. sie etablieren ein zentrales inhaltliches Motiv der folgenden Erzählung. Thematisierende Verfahren leisten v.a. in frühen Texten – fast immers unter Nutzung der Märchenformel „es war einmal ein X“ – z.T. lediglich die Nennung eines thematischen Elements. Mit zunehmender Elaboration auch der Einleitungen der Texte geht allerdings besonders in der dritten Klassenstufe das Thematisieren zunehmend im Durchführen auf.

In mündlichen Erzählungen, bei denen das Thematisieren interaktiv verhandelt wird, fungieren derartige ‚orientierende‘ Sequenzen (Labov 2013) i.Allg. als Beginn der Durchführung und liegen damit auch dort in der primären Verantwortung der Erzählenden. In schriftlichen Fantasieerzählungen sind sie aufgrund ihrer Verbindung mit der Gattungsformel „Es war einmal“ fester Bestandteil der konventionalisierten Anforderungen des Genres, was auch dadurch bestätigt wird, dass entsprechende Einführungen oft von der Lehrperson eingefordert werden. Die vorgeformte Existenzaussage „Es war einmal ein XY“ bietet syntaktisch und semantisch eine hervorragende Gelegenheit, „XY“ prospektiv zu elaborieren und damit in der Thematisierung die Durchführung vorzubereiten.

Vom THEMATISIEREN zum DURCHFÜHREN: Mittel zur Bewältigung des Einstiegs in den Text

Die Struktur von Thematisierungssequenzen in den schriftlichen Fantasieerzählungen unseres Korpus sei hier zunächst an einem Beispiel aus der dritten Klassenstufe im Überblick dargestellt.

Beispiel (2): 03w-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt: Einstieg)

1. Die Ku <[]h im Nachthemd> [[Datum]] /
2. Es war einmal eine Kuh die hieß /
3. Madleine. Sie bebte auf einen /
4. Bauernhof. Sie war erst vi <[f]e> r /
5. Jahre alt.

Das Datum am rechten Rand der Zeile 1 kontextualisiert den folgenden Text im Hinblick auf seinen Entstehungszeitpunkt. Die Nennung des Datums – in anderen Fällen auch die des Namens des Autors / der Autorin – erlauben eine situative Einordnung des Textes nach Entstehungszeit und Produzent/in und können als Aspekt des institutionell geprägten Schreibens in der Schule sowie damit als textimmanente Spur der formalen Relevantsetzung (Hausendorf / Quasthoff 1996) innerhalb der Institution angesehen werden: Sie sind nicht der Kommunikation des Inhalts der Fantasieerzählung geschuldet, sondern folgen unterrichtlichen Instruktionen zum Produzieren von Texten generell.

Der eigentliche Einstieg ins Thematisieren findet sich in der *Überschrift* „Die Kuh im Nachthemd“, in der ein (ungewöhnliches) Thema der folgenden Erzählung angekündigt wird.

In den folgenden Zeilen 2-5 wird daraufhin die bereits angekündigte Protagonistin näher vorgestellt. Dieser Teil des Thematisierens setzt sich zusammen aus einem *Einleitungssatz* in Zeile 2, der durch seinen Rekurs auf eine Märchenformel bereits einen Hinweis auf das Genre Fantasieerzählung enthält und der Protagonistin erste Bestimmungsstücke (hier: einen Namen) zuschreibt. In den folgenden Zeilen 3-5 werden daraufhin weitere Lebensumstände der Kuh Madleine eingeführt, die eine Bestimmung der Ausgangssituation, des *Settings*, der erzählten Geschichte abgeben. Die Verknüpfung zwischen dem Thematisieren und dem erzählerischen Durchführen ergibt sich angesichts der jugendlichen Unerfahrenheit von Madleine („Sie war erst vier Jahre alt.“), was relevanter Ausgangspunkt für die nachfolgenden Verwicklungen (Weglaufen, Nachthemd, endgültiges Verschwinden) ist.

Das Beispiel ist in seinem Aufbau typisch für die beschriebenen Einstiegspassagen in den späteren schriftlichen Fantasieerzählungen unseres Korpus. Im Folgenden soll die Realisierung der einzelnen Bestandteile (Überschrift, Einleitungssatz, Setting der Erzählhandlung) unter Rückgriff auf das gesamte Korpus näher betrachtet werden.

(i) Überschrift

Überschriften finden sich in mehr als der Hälfte der Texte, in denen sie nicht ohnehin vorgegeben waren. Die Häufigkeit der Verwendung von Überschriften nimmt von der zweiten zur dritten Klasse zu.

Die Überschrift ist ein genuin schriftliches Mittel des Thematisierens. Sie wird vom nachfolgenden Text typographisch abgesetzt und ist somit auch formseitig noch nicht Teil der eigentlichen Erzählung. Sie verweist aber bereits auf zentrale Bestandteile des Folgenden. In diesem Sinne kann sie in Analogie zu der Abfolge aus Themenvorschlag und -ratifizierung in unseren mündlichen Fantasieerzählungen verstanden werden. Inhaltlich ist die Überschrift im Rahmen des klassischen Ansatzes einer narrativen Strukturbeschreibung von Labov (1972, 2013), der Fragen der kontextuellen Einbettung nicht behandelt, auch vergleichbar mit den *abstracts* für sehr ausgebaute, dramatische mündliche Erlebniserzählungen, insoweit hier i.Allg. der komplizierte und evaluative

Kern der nachfolgenden Erzählung vorangestellt wird. Nicht alle Überschriften nehmen jedoch die Ereignis- und / oder die Erlebnisqualität (Hausendorf / Quasthoff 1996) der zu erzählenden Geschichte auf.

Hinsichtlich zweier Aspekte, der Ersetzung interaktiver Unterstützung durch von den Schreibenden allein zu verantwortende textuelle Verfahren einerseits und der strukturellen und inhaltlichen Gattungsorientierung andererseits, zeugt das Setzen einer Überschrift von einer größeren eigenständigen Leistung der kindlichen Erzählenden in Bezug auf das Thematisieren. Im selben Sinne ist das Setzen einer Überschrift mit wachsenden Ansprüchen an die globale (Voraus-) Planung des Textes verbunden. Wie hoch dieser Anspruch genau ist, hängt von der Art der Überschrift ab: Zuweilen wird in ihr nur der Protagonist angekündigt („Der kleine Drache“), teils finden sich auch Hinweise auf das Genre der Erzählung („Die Gruselgeschichte“). Andere Überschriften nehmen schon grundlegende Strukturen des Plots („Die Kuh und ihr Freund das Schwein“ oder „Die Kuh gegen den Drachen“) bis hin zur Anlage des Planbruchs der Erzählung („Der Drache der ein Problem hatte“ oder „Wo ist Feuerschwanz?“) vorweg. Der Protagonist der Erzählung taucht mit wenigen Ausnahmen in der Überschrift auf, wobei dieser in den meisten Fällen durch die Schreibaufgabe bereits weitgehend vorbestimmt ist (Kartoffelkäfer, Kuh, Drache). Er wird nun mit weiteren Bestimmungen der Figur („klein“) bzw. der Geschichte („...und ihr Freund“), („...gegen den Drachen“) charakterisiert. Weniger ausgebaute Überschriften setzen so eine geringere Planung voraus und legen die folgende Geschichte in ihrem Verlauf nicht allzu sehr fest. Bei vermeintlich stärkeren Vorgriffen auf die Handlung der Geschichte deutet in manchen Fällen das Schriftbild der Texte auf eine Einfügung der Überschrift nach der Fertigstellung der Erzählung hin, so dass auch hier nicht wirklich ein hohes Maß an Planung des Schreibprozesses zu unterstellen ist.

(ii) Einleitungsformel

Der formelhafte Einleitungssatz „Es war einmal ein kleiner Kartoffelkäfer.“ war in einer der vier diesen Analysen zu Grunde liegenden Aufgaben bereits vorgegeben. Aber auch in den anderen Schreibaufgaben sind für den ersten Satz formelhafte Anfänge mit „Es war einmal...“ häufig: Sie finden sich in 31 der verbleibenden 52 Texte.²²

Die Häufigkeit dieser Anfangsformel deutet zum einen darauf hin, dass die Kinder die Aufgabe, eine ausgedachte Erzählung aufzuschreiben, vorwiegend mit Genreelementen des Volksmärchens in Verbindung bringen. Zugleich erfüllt die Formel gleich mehrere für das Thematisieren relevante Funktionen: Durch „Es war einmal“ wird die folgende Geschichte in eine unbestimmte, von der Erzählzeit deutlich unterschiedene erzählte Zeit versetzt und damit ein vom Hier-und-Jetzt des Erzählens losgelöster Referenzrahmen etabliert. In dem formelhaften *einmal* ist gleichzeitig ein ‚Episodenmerkmal‘ (Gülich / Raible 1975) enthalten, das die Singularität des zu erzählenden Ereignisses

²² Vgl. hierzu auch die Darstellung von Augst (2010).

nisses markiert. Durch die obligatorische Ergänzung der Formel wird sodann ein inhaltlicher Bestandteil der Erzählung eingeführt, im Normalfall ist dies der Protagonist (Es war einmal eine Kuh, 03w-Kuh). Die Ergänzung der entsprechenden Nominalphrase um einen Relativsatz bzw. einen zweiten anaphorisch angeschlossenen Hauptsatz bietet daraufhin die Möglichkeit, den Protagonisten näher zu charakterisieren (Kinder 9-11) und an die zu entwickelnde Handlung anzubinden:

Es war einmal eine Kuh die hieß / Madleine. (03w-Kuh-3. Klasse)

Es war einmal ein Drache der lebte / in einem Land. (35m-Drache-3. Klasse)

Es war einmal eine Kuh die war [f] / keine gewön^{ch}[k]liche Kuh den sie konnte / sprechen. (08w-Kuh-3. Klasse)

In manchen Fällen wird sogar bereits durch das Ansprechen einer Problemkonstellation ein Ausgangspunkt für den *Plot* der folgenden Geschichte angelegt:

Es war einmal eine Kuh die wollte[a] nicht mer auf einem / Bauernhof Leben. (10m-Kuh-3. Klasse)

Es war ein mal eⁱⁿ kleiner Drache / der sehr tolp ^{ch}[a]tschig war. (17m-Drache-3. Klasse)

Es war einmal eⁱⁿ Drache^{ch}[- D]d^{er} / wurde ^{ch}[-]mit^{ch} einem ^{ch}[-]Fluch^{ch} von / [-]einer Zauberin belekt. (19m-Drache-3. Klasse)

Nur in Ausnahmefällen wird mit dem formelhaften Einstiegssatz etwas anderes als der Protagonist eingeführt:

Es war ein mal eine große Stad (29m-Drache-3. Klasse)

Alternativen zum Einleitungssatz nach dem Muster „Es war einmal...“ finden sich nur sehr sporadisch. Dreimal beginnt ein Text mit „Eines Morgens...“, es wird also der Einstieg direkt in die beginnende Handlung integriert. In vier Fällen wird eine parallele Formel des Typs „In einer eit L e p te ein ^{ch}gG^{ch} eis ^{ch}[-]t^{ch} in Bu gk Altena.“ (06w-Gespent) verwendet.

In den verbleibenden Fällen sind entweder gar keine einleitenden Textteile realisiert, sie beschränken sich auf die Überschrift oder beziehen sich auf die Einführung eines Ich-Erzählers, was die Verwendung der Märchenformel ausschließt.

Ausbau des THEMATISIERENS und Übergänge zum DURCHFÜHREN

Die Möglichkeiten des Ausbaus der Einleitungsformel „Es war einmal ein X, der Y“ sind begrenzt. V.a. ab der dritten Klassenstufe finden sich deshalb erweiterte Einstiegspassagen, die es den Schreibenden in mehreren Sätzen erlauben, das Setting ihrer Erzählung elaborierter zu entwickeln. Auf eine entsprechende Detaillierung wurde z.T. auch durch die Lehrerinnen im Rahmen der Aufgabenstellung hingewirkt.

Ein erster und häufiger Fall dieses Ausbaus besteht in der Detaillierung von Eigenschaften des oder der Protagonist/innen sowie der Ausgangsumstände der Erzählung im Rahmen beschreibender Passagen, die, wie bereits in Beispiel (2) oben und im folgenden Beispiel (3), oftmals aufzählenden Charakter haben:

Beispiel (3): 01w-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt)

1. Dedektiv Kühe /
2. Es war einmal ein Kuh sie /
3. hiss Berta und sie war zwei /
4. Jahre alt und sie wohnt in einem /
5. Bauernhof und sie <[K]kan> sprechen. /
6. Ein mal ging Berta spa <[zieren]tziern.>

Name, Alter und Wohnort der Kuh, um die es hier geht, sowie ihre Fähigkeit zu sprechen, führen in Beispiel (3) direkt auf die Handlung hin, auf die uns die Überschrift „Dedektiv Kühe“ einen ersten Hinweis gibt. Wie an dem Singularitätsmarker „einmal“ in Zeile 6 ersichtlich, wird das Thematisieren bis einschließlich Zeile 5 als ein weitgehend gesonderter Teilttext behandelt und als solcher ausgebaut.

Noch näher an den Plot der folgenden Geschichte führen Einstiegspassagen wie die folgende in Beispiel (4) heran, in denen ein für den Gang der Erzählung zentraler Umstand eingeführt und dadurch eine defizitäre Ausgangslage (vgl. auch Propp 1972) beschrieben wird, die im weiteren Verlauf der Geschichte behandelt werden muss.

Beispiel (4): 21w-Drache-3. Klasse (Ausschnitt)

1. Der Drache der ein Problem hatte /
2. Es war einmal ein Drache. <[E]r war <[G]g> ross, und Klug /
3. und <[S]s>chn<[E]ll. Aber er~~n~~ Konntenicht Fliege.n und Süß.<war er auch> /
4. deshalb lachten die Andern Drachen ihn /
5. aus. Der Drache Tim so hiß er sagte:

Nach der Einführung des Protagonisten und einigen seiner Eigenschaften in den Zeilen 2 und 3 werden hier ab Zeile 4, markiert durch *aber*, weitere Eigenschaften genannt, die die Grundlage einer Problemkonstellation für die Erzählung bilden (der Protagonist kann nicht, wie offenbar zu erwarten wäre, fliegen und ist zudem süß, was ihn dem Spott seiner Artgenossen aussetzt).

Auf diese Weise werden Thematisieren und Durchführen eng verknüpft, ohne dass hier der einführende Charakter zu Gunsten des Einstiegs in die narrative Elaboration eines singulären Ereignisses aufgegeben würde. Dieser Einstieg ist in Zeile 5 markiert durch die Namensgebung.

Auch in Beispiel (4) ist die Einleitung also ein in seinen Grenzen klar definierter Teilttext, in dem eine Problemkonstellation etabliert wird, ohne dass bereits in die Durchführung der nachfolgenden Erzählung eingestiegen wird.

Ein weiterer Schritt in der Integration wird in Erzählungen wie Beispiel (5) gemacht. Hier wird nach der Überschrift, die in rhetorisch-dramatisierender Weise den Planbruch der folgenden Geschichte als Frage vorwegnimmt, direkt zur narrativen Durchführung der Geschichte übergegangen:

Beispiel (5): 37w-Drache-3. Klasse (Ausschnitt)

1. Wo ist Feuerschwanz?? //
2. Eines [M]orgens alls Drachi aufwachte /
3. merkte er sofort das sein Zwillingsbruder /
4. Feuerschwanz weg war. Ich muss sofort /
5. Mama bescheit sagen dachte Drachi. Als /
6. Mama die schreckliche Nachricht gehört /
7. hatte machte sie sich sofort mit Drachi /
8. auf die Suche.

In Beispiel (5) bildet der Einstieg nicht mehr einen klar gesonderten Textteil, in dem das Setting der Geschichte der narrativen Durchführung gegenübergestellt würde. Vielmehr wird direkt in die Durchführung eingestiegen, die sofort und gleichsam ohne Vorwarnung nach der (ebenfalls bereits dramatisierenden) Überschrift beginnt. Dabei werden dennoch alle Funktionen des JOBs des Thematisierens in den ersten Sätzen in Form der Einführung der Figuren *Drachi*, *Feuerschwanz* und *Mama* sowie ihres Verhältnisses zueinander erfüllt, wenn auch auf dem Wege der Präsupposition durch die beginnende Handlung, die die Rezipienten mitten in die Durchführung der Geschichte hineinversetzt.

Die zunehmende Integration des Einstiegs in die narrative Struktur des Textes gibt einen Hinweis auf die fortschreitende Bewältigung eines genuin schriftlichen Aspektes des Thematisierens und der Eröffnung des Textes: Während in den metanarrativen Thematisierungssequenzen mündlicher Fantasieerzählungen mit ihrem Aushandlungscharakter der Einstieg in die „eigentliche“ Erzählung erst im Anschluss an das Thematisieren erfolgt, müssen im schriftlichen Erzähltext die (einleitenden und abschließenden) „Randjobs“ näher an die Durchführung der Erzählung heranrücken, um die Einheit des Textes zu gewährleisten. Ein Mittel, um dies zu erreichen, ist die Verschmelzung der Orientierung der Leserschaft über das Thema der Erzählung mit dem Beginn der Handlung.

6.2.1.2 Durchführen

Ableitung aus der Struktur mündlicher Fantasieerzählungen

Das zentrale Strukturmerkmal innerhalb der Durchführung einer Erzählung ist der Planbruch (Quasthoff 1980; Hausendorf / Quasthoff 1996). In der Analyse der Interaktionsmuster mündlicher Fantasieerzählungen (s.o. 6.1.1.3 und 6.1.2.3) wurde deutlich,

dass der Bruch im *normal-course-of-events* seinerseits zu den Erwartungen an die Gattung des Erzählens zählt, auf die erwachsene Zuhörende hinsteuern und deren Realisierung sie durch entsprechende Hörersignale würdigen.

Mit dem Fehlen interaktiver Hilfen zu seiner Realisierung und der entsprechenden Würdigung tritt uns der Planbruch in schriftlichen Fantasieerzählungen wiederum als ein textsemantisches Element entgegen, dessen Realisierung und Markierung allein dem/der Autor/in obliegt. Die Fantasieerzählung stellt die Schreibenden dabei vor besondere Herausforderungen: Schon an ihren mündlichen Entsprechungen wurde aufgrund ihres fiktiven Charakters und der Reihung von Episoden ihre potentiell „offene Struktur“ sichtbar.

1. Die Fantasieerzählung ist weniger eng in den thematischen Rahmen eines fortlaufenden Gespräches eingebunden als etwa die konversationellen Erlebniserzählungen, bei denen das planbrechende Strukturelement (z.B.: ein Haustier benimmt sich daneben) auch in unseren Daten im Gesprächskontext schon thematisch zentral gesetzt ist.
2. Aufgrund seiner Fantastik kann nicht, wie in der Erlebniserzählung, ein Alltagsverständnis dessen zu Grunde gelegt werden, was als außergewöhnliche Verwicklung gelten kann. So können Zuhörende in der dialogischen Unterstützung der Erzählorganisation nicht auf ihr Wissen über die reale Welt zurückgreifen. Stattdessen ist die Kenntnis des Genres mit seinen musterhaften Handlungskonstellationen (z.B. Propp 1972) auf Seiten des erzählenden Kindes Voraussetzung für erfolgreiches Erzählen (und dialogisches Unterstützen).
3. Fantasieerzählungen verleiten zur Reihung von Episoden: Jeder Episode (mit oder auch ohne Planbruch, s.o. 6.1.1.3) kann prinzipiell noch eine Fortsetzung oder Steigerung folgen,²³ die den einzelnen Planbruch in seiner textorganisatorischen Rolle für die gesamte Geschichte an den Rand drängt, ihn nur als eine Station der fortlaufenden Erzählung erscheinen lässt.

In der Durchführung von schriftlichen Fantasieerzählungen finden wir deswegen immer wieder episodische Erzählstrukturen, die die Erzählung in mehrere Teiltexthe aufbrechen. Sie stellen an die Erzählenden die schwierige Aufgabe, auf einer höheren Ebene der Textorganisation die Einheit der Erzählung erneut hervorzubringen. Nicht alle Texte unseres Korpus weisen eine solche komplexe Erzählstruktur auf.

Die folgende Darstellung der Mittel zur Bewältigung des JOBs des Durchführens beginnt mit einfachen Realisierungen von Planbrüchen und zeigt danach die Möglichkeiten des Ausbaus eines Planbruchs bis hin zu episodisch gegliederten Erzähltexten.

²³ Genau aus diesem Grund liegt es nahe, dass die Gattung Verfahren der Begrenzung vorsieht, z.B. durch dreimaliges Wiederholen ähnlicher Episoden.

Mittel zur Bewältigung des JOBS DURCHFÜHREN

(i) Planbruch

Zum Planbruch wird ein Ereignis innerhalb einer Erzählung zunächst durch seine Stellung gegenüber den vorangegangenen und folgenden Ereignissen der Geschichte: Ein Handlungs- oder Beobachtungsplan eines Protagonisten wird durch einen i.Allg. nicht vorhersehbaren Umstand „gebrochen“ (Quasthoff 1980). In mündlichen Interaktionen ist die empirische Instanz, an der dort der gemeinsam etablierte strukturelle Kern der Erzählung auch analytisch festgemacht werden kann, die Rückmeldung von Zuhörenden. Ihr Fehlen macht seine Bestimmung in den schriftlichen Texten nicht selten zu einer schwierigen analytischen Aufgabe.

Das gilt besonders für die Fälle, in denen Schreibende den Planbruch nicht sprachlich markieren. Inwiefern das Heimweh der Kuh in Zeile 11 von Beispiel (6) z.B. als Planbruch gelten kann, hängt v.a. von den Folgen ab, die dieser Umstand für den Fortgang der Handlung, d.h. im Erzähltext, hat.

Beispiel (6): 13m-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt, unmarkierter Planbruch)

8. Sie trifft eine Gans
9. und die beiden werden /
10. Freunde. Sie Schlafen die Nacht zusammen, /
11. am nesten Morgen kriegt die Kuh heimweh. /
12. Sie fragt die Gans möchtest du mit zum /
13. Bauernhof kommen dei G^{<[]ans} sagt: Ja und /
14. die beiden gehen zurück zum Bauernhof.

Wir werten diesen Fall als unmarkierten Planbruch, weil das Heimweh der Protagonistin (Z. 11) eindeutig den Handlungsplan der Kuh auf Aufbruch in die Ferne bricht und dieser Umstand strukturell den Umschlagpunkt der Geschichte darstellt, der zur Auflösung führt.

Die Mehrzahl der in unserem Korpus realisierten Planbrüche wird jedoch durch verschiedene Markierungen auf der Ebene der sprachlichen Form deutlich herausgestellt und gegenüber ihrem textsemantischen Umfeld hervorgehoben. Typische lexikalische Mittel hierzu sind etwa *plötzlich*, *auf einmal* (Beispiel (7)), *aber* oder *(je)doch*, z.T. auch in Kombinationen, wie etwa in Beispiel (8).

Beispiel (7): 01w-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt, auf einmal)

25. Auf ein mal kamen etwas /
26. großes aus dem Stall die Kühe /
27. haben sich erschre ^{<[h]k}t und haben /
28. ganz laut gehmut ,

Beispiel (8): 25m-Drache-3. Klasse (Ausschnitt, aber/jedoch)

10. <[er]a>ber eines Tages jedoch kom er /
 11. in eine Stat < [~~begegnete er einem~~]dort begegnete er> eine <[a]r> /
 12. <[f]F>e sie <[gib ihm]hetzte ih> n einen Fluch auf /

Neben konnektiven Mitteln kann die Hervorhebung des Planbruchs auch durch eine Bewertung erfolgen, die eine emotionale Reaktion des Protagonisten verbalisiert, wie etwa im folgenden Beispiel:

Beispiel (9): 30m-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Affektmarkierung)

17. ABer er traF[e]Dort /
 18. Den BAUern. und der KatoFelKäFer /
 19. War trAurig W <[i]e>il Seine KatoFelFLanzen /
 20. Weg ist

Zu einfachen lexikalischen und affektiven Markierungen gesellen sich – v.a. bei stärkerem Ausbau des Planbruchs – weitere Verfahren der Hervorhebung. Dazu gehören bspw. *Detailierungen* der „Bruchstelle“ des Plans wie in Beispiel (10) sowie das rhetorische Mittel der *Wiederholung* wie in Beispiel (11), welche zugleich auch in eine Detailierung eingebettet ist.

Beispiel (10): 15m-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt, Detaillierung des Planbruchs)²⁴

3. <[d]D>ie Kuh /
 4. sah [~~etw~~] etwas, mit F<[r]ügel, einen Schwanz, /
 5. [~~einer langes Ha~~] und drei Hälse. Es war ein /
 6. Drache .

Beispiel (11): 26m-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Detaillierung des Planbruchs)

12. er such nach was zu essen /
 13. aber er findet nicks er /
 14. Gett in Jedem Laden nicks nicks nicks /

Durch das Mittel der Detaillierung wird die Erzählzeit gegenüber der erzählten Zeit gedehnt, was zu einer vorbereitenden Hervorhebung des Planbruchs führt (vgl. Quasthoff 1980 zum Verfahren der ‚Atomisierung‘ im Mündlichen). In vielen Fällen wird es kombiniert mit anderen Mitteln des Dramatisierens, vordringlich durch *Redewiedergaben*. Beispiel (12) zeigt abschließend einen besonders elaborierten Planbruch, in dem

²⁴ Auch die Perspektivierung – als Aspekt des detaillierenden Verfahrens – ist in diesem Beispiel bemerkenswert.

die dramatisierende Redewiedergabe durch das Verfahren der Detaillierung zu einem Dialog ausgebaut wird. Die zusätzliche Verwendung lexikalischer Markierungen und evaluativer Mittel verdeutlicht, dass es in ausgebauten Erzählungen gerade die Kombination verschiedener Mittel ist, die eine Sequenz deutlich als Planbruch etabliert:

Beispiel (12): 22w-Drache-3. Klasse (Ausschnitt, Elaborierung)

21. Plötzlich rief /
22. Feuerschwanz drachi wo leufst /
23. du hin zu den <[d]B> erren woher weist /
24. du wo die Berren sind äh ich dachte /
25. die <[d]B> erren sind hir igent wo komm /
26. wir laufen hir lang nagut aber /
27. nur wenn du den rük weg weißt äh rückweg sagte <[d]D>rachi
28. ja <[j]r> ückweg /
29. ich weiß son lange nicht mehr /
30. denn rückweg dann haben wir uns /
31. ferlaufen sagte Feuerschwanz mit /
32. Ängslicher stimme <[d]D> rachi sagte mir /
33. ist ganz kom <[f]i> sch mir auch

(ii) Auflösung des Planbruchs

Der Planbruch bringt die Handlungswelt der Erzählung zwischenzeitlich in Unordnung. Folgerichtig spielt in den schriftlichen Fantasieerzählungen die Auflösung der durch ihn entstandenen Problemlage, die Wiederherstellung der (oftmals sogar verbesserten) Normalität eine ebenso prominente Rolle in der textsemantischen Organisation. In den kürzeren Texten des zweiten Schuljahres dient die Auflösung in vielen Fällen, ähnlich wie in den mündlichen Erlebniserzählungen, als (Einstieg in den) Abschluss der Erzählung, wie etwa im folgenden Text:

Beispiel (13): 26m-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Planbruch / Auflösung)

12. er such nach was zu essen /
13. aber er findet nicks er /
14. Gett in Jedem Laden nicks nicks nicks /
15. er hatt hun <[G]gh> er dan is <[t]t> 1 Laden /
16. noch da und da Hatt er was /
17. Be <c> komen und wen si nicht Geschterben /
18. sind dan leben si noch imer.

(iii) Mehrere Planbrüche – komplexe Erzählstrukturen

Ein v.a. ab dem dritten Schuljahr häufiges Muster der globalen Textorganisation arbeitet mit zwei (oder mehr) Planbrüchen, von denen der eine direkt an die Thematisierungssequenz anschließt und zum Ausgangspunkt neuer Vorgänge wird (normalerweise einem Aufbruch des Protagonisten). Im weiteren Verlauf der Durchführung tritt

dann ein weiterer, gewöhnlich sprachlich stärker markierter Planbruch auf, dessen Auflösung zu einer (Wieder-)Herstellung geordneter Verhältnisse führt (etwa durch Heimkehr oder Familiengründung). Hier ein Beispiel für das Muster ‚Abenteuergeschichte‘:

Beispiel (14): 04m-Kuh-3. Klasse (Zwei Planbrüche)

1. Di[e] Traum Kuh /
2. Es war einmal eine Kuh die Kuh his Frau Gumi /
3. sie Lebte auf einem Bauern <[h]H>of. Mit vilen /
4. anderen Kühn zu samem. /
5. Eines tages fant es die Kuh nicht mehr /
6. s<[o]c>hön dort sie beschlos in den Walt /
7. zu gehn. Das tat sie auch. Sie Kam /
8. zur einer grusen Ei<[ø]c>he dort macht[e] /
9. sie Zwei dike Seile an ein <[s]S>tabilen /
10. <[ast]Ast>fest. Dann bant die Kuh ein <[s]S>tabiles /
11. Brett daran und [v]orla tat[e] sie eine /
12. Schaukel. Sie Schakalte und Schakelte. /
13. Plötzlich krachte das Br[e]t unter ir zu /
14. sa <[h]m>en sie viel auf den <[k]K>opf und zum /
15. Glüg war es ales <[u]n>ur ein Traum gewese /
16. TEH End

Die Realisierung dieses Musters ist offen für einen weiteren Ausbau der Erzählungen, in denen sich nun mehrere Episoden aneinanderreihen können. In solchen längeren Texten der dritten Klassenstufe wird die Gegenüberstellung von Planbruch und Auflösung zunehmend zu einem Mittel der internen Strukturierung innerhalb des Durchführens. In Erzählungen wie der folgenden in Beispiel (15) stellt sich dabei allerdings ein neues Problem der globalen Textorganisation: Die einzelnen Episoden müssen zu einem einheitlichen Text zusammengefügt werden.

Beispiel (15): 17m-Drache-3. Klasse (Episodische Textstruktur)

1. Der kleine Drache //
2. Es war ein mal e<i>n kleiner Drache /
3. der sehr tolp<a[a]a>tschig war. er wonte /
4. weit weit we<[g]hg> in einer <[h]H>öle. /
5. i<[n]m> viel es sehr schwer zu Fligen /
6. immer wen er es fersuchte <[v]f>iel er auf /
7. die Nase. <[en]Ein> es <[T]t>ages wolten seine /
8. Elternn etwa<[t]s> zu essen besorgen /
9. und flogen los. Aber dem kleinen Drachen /
10. war es aber langweilig <[ging aus]er ging aus> der /
11. Höle [ei]nd legte sich auh die lauer. /
12. Er sahr ein <e> und rante hinterher /
13. und viel auf die Nase. <[d]D>er kleine Drache /
14. s<[re]ch>rie au<[u]er>.Aunein ich habe mi<[m]ch> /

15. verlaufen. Auf ein<[ma]mal> hörte er ein leises /
 16. pipsen. Er sch<[ie]ri>e hilfe wer ist dar /
 17. Mama hilfe ich habe angst. Eine Maus /
 18. kam aus dem gebüsch. <[i]l>ch habe doch /
 19. keine Angst <[f]v>or dir ich habe nemlich /
 20. nie angst.
 Eines tages traf[e] er einen /
 21. Freund.Er war auch ein Drache en fragte /
 22. den kleinen Drach wie er heist .Ich /
 23. Ich heise To<[s]l>patzch <[. ʌ]un>d ich heise Tim /
 24. Tim ja wolen wir Frennde sein ja. //
 25. <[e]E>ntlich hatte T<[a]o>lpatsch einen Freund. /
26. Eines tages kam <[e]men> sie in ein Dorf. /
 27. <[u]U>ber all war <[a]en> <[R]e>uber. /
 28. <[d]D>ie Drachen haben d<[e]ie><[R]e>uber ausgekitzelt. /
 29. Aber die <[R]e>uber sind abghauen. /
 30. Aber die Drachen holten tief luft und /
 31. beschpukten die Reubeu mit Wasser. /
 32. <[d]D>ie Reuber haben aufgegeben. /
33. Die Drachen sind weiter gegangen /
 34. Sie sind an einem abgrund angekommen. /
 35. Tolpatsch rif da ist mine Höll aber /
 36. Tim wie kommen wir da <[R]ü>ber. /
 37. Nar wiwol fligen aber Tim ich /
 38. kan nicht fli<[g]e>n. Dan versuc <[hs]hs>. /
 39. Ja ich versuchl es. Tolpatsch /
 40. versucht zu fligen und e<[s]r> schafft es. /
 41. Er flog bis in seine Höle.

Der Zusammenhalt innerhalb der in Beispiel (15) präsentierten Abenteuerserie kann hergestellt werden, indem man die einzelnen Episoden als Bewältigungen von (z.T.) impliziten Problemen des Helden ansieht, der daran wächst: Angst wird überwunden in der Begegnung mit der mutigen Maus, Tolpatschigkeit mit Hilfe eines Freundes und im Kampf gegen Räuber. Die letzte „Aufgabe“, die der kleine Drache zu bewältigen hat, nämlich zu fliegen, schlägt dann einen Bogen bis zurück zur Thematisierungssequenz. Die Einheitlichkeit des Textes ist so auch global dadurch gesichert, dass der Text eine geradezu prototypische Heldengeschichte darstellt.

6.2.1.3 Abschließen

Ableitung aus der Struktur mündlicher Fantasieerzählungen

Die Interaktionsmuster der mündlichen Fantasieerzählungen haben deutlich gemacht, dass mit dem Abschließen einer Erzählung (s.o. 6.1.1.4) zwei Aufgaben verbunden

sind: Zum einen muss die Geschichte inhaltlich zu einem Punkt geführt werden, der keine weiteren Handlungsschritte erfordert (Auflösung); zum anderen stoppen die Kinder manchmal weitere Fortsetzungsimpulse der Erwachsenen durch eine explizite sprachliche Markierung des Abschlusses, die die Überleitung in nachfolgende sprachliche Aktivitäten möglichst unzweideutig erlaubt. Ein Grund für diese drastische Lösung des Schließungsproblems besteht wiederum – wie beschrieben – in der prinzipiellen „Offenheit“ der episodischen Struktur von Fantasieerzählungen.

Obwohl nun in der Schreibsituation die Notwendigkeiten des Abschließens aus der interaktiven Organisation nicht gegeben sind, findet sich interessanterweise auch in schriftlichen Fantasieerzählungen die funktionale Zweiteilung des Abschließens wieder, und zwar vielfach auch in solchen Texten, in denen nicht mehrere Episoden eine prinzipiell offene Erzählstruktur etablieren. Diese Beobachtung könnte auf zunehmendes Gattungswissen zum Volksmärchen verweisen, das eine inhaltliche, an den Handlungsverlauf angebundene Schließung und eine Schlussformel verlangt.

In der folgenden Darstellung werden zunächst textsemantische Mittel des Abschließens und sodann Formen der sprachlichen Markierung dieses JOBs in schriftlichen Fantasieerzählungen dargestellt.

Mittel zur Bewältigung des JOBs ABSCHLIESSEN

(i) Textsemantische Mittel

Im Abschnitt 6.2.1.2 (Durchführen) wurde im Zusammenhang mit der Realisierung des Planbruchs bereits auf textsemantische Mittel des Auflörens und Abschließens eingegangen. Inhaltlich gilt es, die Geschichte zu einem Ende zu bringen, indem die durch den Planbruch eingeführte Problemlage einer Auflösung zugeführt und Normalität wiederhergestellt wird. Nicht immer allerdings sind die eingesetzten Mittel so eng auf den Kontext der erzählten Geschichte bezogen. Es finden sich vielmehr in den untersuchten Texten eine Reihe mehr oder weniger dekontextualisierter Verfahren des inhaltlichen Abschließens, die ihre Funktion relativ unabhängig von den zuvor narrativ entwickelten Vorgängen erfüllen. Als ‚textsemantische Mittel‘ werden diese Verfahren hier gekennzeichnet, weil sie in sehr unterschiedlichem Maße auf feststehende Formulierungsressourcen im Sinne des Markierens zurückgreifen. Ein solches textsemantisches Mittel ist etwa das Gleichsetzen von Erzählzeit und erzählter Zeit, wie wir es in Beispiel (16), einem frühen Text finden:

Beispiel (16): 29m-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, „jetzt schläft er“)

17. er muss sich <[a]e>in /
18. anren Ort Suchen aber Welchen /
19. er sist auf einer Kleinen /
20. blat und überlekt foer /
21. Wohe<[]r Wonen sol> ar er siet /
22. einen bauerhof iest Schleft er /
23. ende

Durch die Deixis „jetzt“ (*iest*) in Zeile 22 wird in dem Beispiel – ähnlich einer Coda (Labov 2013) – der Zeitpunkt des Erzählens mit der Erzählung synchronisiert. Damit ist inhaltlich deutlich gemacht, dass es Weiteres nicht zu erzählen gibt, was formal anschließend durch „Ende“ bekräftigt wird.

Zuvor bereits wird in Zeile 21f. (*da sieht er einen Bauernhof*) ein sehr verbreitetes Motiv der inhaltlichen Schließung kindlicher Erzähltexte zumindest angedeutet: die Heimkehr (*return-home-device*, s. Jefferson 1978). Nicht immer ist es allerdings die Rückkehr in die Heimat, die inhaltlich zur Schließung genutzt wird. Häufig sind auch verwandte Motive wie das *Finden einer neuen Heimat* (wie beim Bauernhof in Beispiel (16), das *Finden oder Treffen von Freunden* ebenso wie ein *Fest* in Beispiel (18), *Heirat und Familiengründung* in Beispiel (19), oder, wie im vorangegangenen Beispiel sowie in Beispiel (17), das *Einschlafen*. Durch all diese Motive wird eine Normalität / Balance (wieder)hergestellt, ein Zustand, der nicht Bearbeitung durch weiteres Erzählen verlangt.

Beispiel (17): 05w-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt, nach Hause)

Dann Schließ die Kuh /
ein und das Schwein ging nach hause.

Beispiel (18): 19m-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Freunde und ein Fest)

Dan get er zu Seinem /
Fr<[ä]e> ut Willi Bine und sie Feichern /
< Si [-bis]Bisir enDe > enDe

Beispiel (19): 37w-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Familie)

Und [ə] beschl[ə]oss im <[W-] Wald> zu bleiben.
und ba <[d]d hatte / er sogar eine Familie

Selten findet sich in unserem Korpus ein unglücklicher Ausgang der Geschichte. In diesen Fällen wird der abschließende Charakter durch „nie wider“ sprachlich markiert:

Beispiel (20): 03w-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt, nie wieder)

Sie lief weg und kam nie wider. /

Beispiel (21): 06w-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt, nie wieder)

und <[-]von> / Julian hat man nie wider wa <[ʌ]s> gehört.

Wie bereits bei der Realisierung der beiden zuvor dargestellten JOBs, Thematisieren und Durchführen (Planbruch), finden sich auch in der Position des Abschließens ausgebauten Varianten. Dabei werden die zuvor genannten Motive mit einer eigenständigen narrativen Ereigniskette verbunden. In solchen Fällen, wie im folgenden Beispiel (22),

ist die Auflösung häufig mit einer erneuten überraschenden Wendung im Geschehen verbunden. Ähnlich wie beim Thematisieren (s.o.) kommt es dadurch zu einer stärkeren Integration dieses Textteils in den Gesamttext:

Beispiel (22): 21m-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, ausgebauter Abschluss)

18. Nanu <[wa]da>s siend /
19. ja noch Mer Kleine /
20. Katofel Käfer ja das Sint /
21. wir wist ir was das ist ja das /
22. wisen wir es si<[]st> der Bauer Kanke /
23. Wolt ir unsere Freunde werde /
24. ja das wolen wir /
25. <[und wen sie nich Gestoben sein]Ende >

(ii) Formale Markierung des Abschließens: Abschlussformeln

Wie an einigen der zuvor gegebenen Beispiele für das Abschließen in schriftlichen Fantasieerzählungen bereits sichtbar wurde, spielen für den formalen Aspekt der Markierung des Abschlusses (ähnlich der Einleitungsformel im Thematisieren) wiederum vorgeformt sprachliche Ausdrücke eine prominente Rolle. Auch hier bedienen sich die Kinder aus dem Repertoire des Volksmärchens. Gerade durch ihre Formelhaftigkeit können diese Ausdrücke die organisatorische Funktion des Abschließens übernehmen (vgl. Quasthoff 1983, 2010), indem sie die singulären Ereignisse ins Allgemeine wenden und zugleich durch ihren Formelcharakter eine wiedererkennbare Schlussmarke setzen.

Die größte Verbreitung in unserem Korpus schriftlicher Fantasieerzählungen hat die Formel „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ (B 23), die auch als Muster für verschiedene Neuschöpfungen dient, in denen zuweilen nur noch die syntaktische Konstruktion auf die Originalformel verweist (B 24).

Beispiel (23): 19m-Drache-3. Klasse (Ausschnitt, Abschlussformel)

und wen sie / noch nich geschtorben s<[]i>nd / dan <[]leb> en sie noch heute. /

Beispiel (24): 36m-Kartoffelkäfer-2. Klasse

Und Wen er nach / Hause Get Giept es / Su esen

Die Beispiele (24) bis (28) geben Einblick in weitere Schlusswendungen, in denen sich die kindlichen Schreiber/innen konventioneller Formulierungsmuster mit unterschiedlichen Freiheitsgraden (Dausendschön-Gay et al. 2007) bedienen:

Beispiel (25): 25m-Drache-3. Klasse (Ausschnitt, Abschlussformel)

und er lebte <[g]G> lücklich bis in alle / ewich<[d]k>eiten

Beispiel (26): 23w-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Abschlussformel)

und dann waren / sie nemlich ans Ende der / Welt glücklich.

Beispiel (27): 19m-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Abschlussformel)

Dan get er zu Seinem / Fr^{◀[ä]e>}ut Wili Bine
und sie Feichern / ^{◀[Si_bis]Bisir enDe>}enDe

Beispiel (28): 27w-Kartoffelkäfer-2. Klasse (Ausschnitt, Abschlussformel)

und er lePte Bis seinem /
ende. ^{◀[Kehen LeBens-Ende]Ende>}

Etwas andersartig ist das folgende Beispiel, weil mit einem offenen Prozess geendet wird (indiziert durch das „noch lange“):

Beispiel (29): 35m-Drachen-3. Klasse (Ausschnitt, Abschlussformel)

Und sie / flogen noch lange ^{◀ miim >}Him ^{◀ elm >}el / herum.

Teils als Verstärkung der Abschlussmarkierungen durch eine Schlussformel, teils aber auch als alleinige Markierung des Abschlusses finden sich meta-narrative Formen, wozu wir auch das folgende Beispiel zählen:

Beispiel (30): 3w-Kuh-3. Klasse (Ausschnitt, Abschlussformel)

Wer es nicht glaubt, muss 1 Euro / zahlen.

Die häufigste unter ihnen, die auch in einigen der vorangegangenen Beispiele schon zu finden war, ist die explizite, metakommunikative Feststellung des Abschlusses durch das Wort *Ende* bzw. *the end*, das vielfach typographisch durch eine neue Zeile abgesetzt wird. Diese Form – insbesondere in ihrer typographischen Realisierung – dürfte auf mediale Schrifterfahrung hindeuten. Interessanterweise finden wir derartige meta-narrative Markierungen des Endes der Erzählungen im Mündlichen nur in den – schriftnahen – Fantasieerzählungen, wo sie oft weniger formelhaft realisiert sind („zuENde die geschichte;“, Beispiel (26) in 6.1), nicht aber in den mündlichen Erlebnis-erzählungen.

Zusammenfassung: schriftliche Fantasieerzählungen

Die Analyse der schriftlichen Fantasieerzählungen hat also in methodischer Hinsicht gezeigt, dass und in welcher Weise die Annahme einer funktionalen Vergleichbarkeit der mündlichen und schriftlichen Realisierung der Gattung analytischen Gewinn erbringt: Es konnte vorgeführt werden, wie die Kinder beim THEMATISIEREN,

DURCHFÜHREN und ABSCHLIESSEN ihrer Fantasieerzählungen jeweils in ähnlicher Strukturierung die Gattungserfordernisse umsetzten und dabei gleichzeitig – insbesondere in den Randjobs – den Besonderheiten der jeweiligen Produktionsbedingungen Rechnung trugen. Die mangelnde interaktive Unterstützung beim inhaltlichen THEMATISIEREN ersetzen sie durch einführende Textpassagen, z.T. in Kombination mit Überschriften, die in unterschiedlichem Ausmaß mit der zu entwickelnden Erzählhandlung verbunden sind und damit auf unterschiedliche ausgeprägte Textplanungsfähigkeiten verweisen. Das schriftliche ABSCHLIESSEN weist z.T. dieselbe Dopplung inhaltlicher und formaler Schließungsverfahren auf, die wir aus den mündlichen episodenhenden Fantasieerzählungen kennen, die dort aufgrund ihrer Platzierungen nach impliziten oder expliziten Aufforderungen die Erzählung fortsetzen. Ohne eine Orientierung auf ansonsten nachfragende Zuhörende dürfte das Abschließen im Schriftlichen auf entsprechendes Gattungswissen verweisen.

Insgesamt verweisen die Mittel und Formen der schriftlichen Fantasieerzählungen darauf, dass und wie die Kinder – z.T. unterstützt durch Kommentare und Aufforderungen der Lehrpersonen – die auch formelhaft prägnanten und vermutlich vertrauten Gattungsanforderungen des konzeptionell schriftlichen Volksmärchens zunehmend umsetzen. Sie tun dies umso erfolgreicher, je mehr es ihnen gelingt, die fehlenden Zuhörerhilfen nicht nur lokal durch einzelne Textpassagen zu ersetzen, sondern textplanerisch in eine Texteinheit zu integrieren.

6.2.2 Schriftliche Erlebniserzählungen

Die Datenbasis bzgl. schriftlicher Erlebniserzählungen, die im Verlauf des zweiten und dritten Schuljahrs in den von uns längsschnittlich untersuchten Klassen erhoben werden konnte, ist schmaler als die der Fantasieerzählungen. Die relative Seltenheit der traditionellen Textgattung Erlebniserzählung in der Grundschule mag mit dem stärkeren Gewicht „kreativer“ Schreibenlässe in der gegenwärtigen Schreibdidaktik zu tun haben. Da wir uns in unserer Erhebung prinzipiell auf die im Unterricht von den Lehrerinnen arrangierten Schreibgelegenheiten beschränken wollten, haben wir auf die Wahl der Schreibaufgaben hier auch keinen Einfluss genommen.

Insgesamt liegen uns drei Schreibaufgaben zu Erlebniserzählungen vor, zwei aus der zweiten Klassenstufe (10 und 20 Texte), eine aus der dritten (20 Texte), insgesamt 50 Texte. Die Schreibaufgaben der zweiten Klasse sind jeweils im Anschluss an eine Klassenfahrt entstanden. In der dritten Klassenstufe wurde von einer der Klassen ein Text zum Thema „krank sein“ geschrieben, in dem die Kinder von einer eigenen Erkrankung erzählen sollten. Aus dem Blickwinkel unseres Interesses an narrativen Strukturen erwies sich diese Aufgabenstellung als problematisch, da die Themenstellung nicht eindeutig eine narrative Gattung verlangte. So handelt es sich bei den entstandenen Texten oft eher um Beschreibungen eines Zustands bzw. Ablaufes. Manche Texte entsprechen damit mindestens phasenweise eher Schilderungen.

Trotz der unausgeglichene Datenlage sind die im Schulalltag entstandenen Textformen hochinteressant, v.a. wegen der großen Unterschiede, die sich im Vergleich zu den Fantasieerzählungen ergeben, die im selben Zeitraum entstanden sind. Insgesamt

weisen die Erlebniserzählungen nämlich eine deutlich weniger ausgearbeitete globale Struktur auf als die im gleichen Zeitraum entstandenen schriftlichen Fantasieerzählungen. Nur in wenigen Fällen kommt es zu einem Ausbau einer einzelnen Ereignisdarstellung mit Planbruch. Das gilt für die Thematik Klassenfahrt ebenso wie für das Kranksein, obwohl die Schreibaufgabe zur Klassenfahrt (s.u.) ausdrücklich nach einem besonderen Erlebnis fragte. Stattdessen findet sich als Strukturierungsprinzip häufig eine chronologische Reihung einzelner Episoden, die verbunden sind durch den thematischen Rahmen der Klassenfahrt bzw. des Prozesses von ersten Symptomen bis zur Besserung. Diese Strategie führt zu einer allgemein geringeren Ausprägung der Gliederung der Texte in größere Teiltexthe. Der Aufbau der Texte wirkt deshalb häufig eher lokal organisiert, insofern nur die Verbindung zwischen den einzelnen, jeweils eher knapp benannten Episoden hergestellt wird (vgl. auch die Ergebnisse von Becker 2002).

Weitere Besonderheiten der schriftlichen Erlebniserzählungen werden im Vergleich mit den Gattungen der mündlichen Erzählinteraktionen deutlich. Die große Varianz zwischen den Kindern lässt dabei bereits einen Blick auf Entwicklungsunterschiede und -tendenzen zu. Bei der Darstellung des Aufbaus schriftlicher Erlebniserzählungen stützen wir uns deshalb im Folgenden besonders auf die zwei Schreibaufgaben, die in der zweiten Klassenstufe jeweils im Anschluss an eine Klassenfahrt entstanden sind. Die Aufgabe bestand in beiden Klassen darin, von einem Erlebnis auf der Klassenfahrt zu schreiben, das den Kindern besonders gut gefallen hat. Die Texte wurden im Anschluss zu einem Buch zusammengefügt. Wir nehmen auf die Texte zum Kranksein vergleichend Bezug, wo sich dies analytisch anbietet.

6.2.2.1 Thematisieren

Ableitung aus der Strukturierung mündlicher konversationell eingebetteter Erlebniserzählungen

Auch bei den Thematisierungssequenzen der schriftlichen Erlebniserzählung sei zunächst der vergleichende Blick auf unsere mündlichen konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen gerichtet (s.o. 6.1.2.1; vgl. auch Ohlhus 2014). Dort stellt die stärkere Einbettung in das umgebende Gespräch den thematischen Kontext – in Form der vorgelesenen Geschichte und des anschließenden Gesprächs – den Beteiligten ein gemeinsames Gesprächswissen zur Verfügung. Dadurch muss die inhaltliche Relevanzsetzung von den erzählenden Kindern ihrerseits nicht mehr hergestellt und versprachlicht werden. Allerdings sehen insbesondere die jüngeren Kinder ein Problem im thematischen Anschluss ihrer eigenen Erlebnisse an die vorgelesene Geschichte, was aufgrund ihrer sehr viel rigideren Vorstellungen von thematischer Kohärenz häufig zu längeren Aushandlungssequenzen hinsichtlich der kontextuellen Passung führt.

Besonders die erste Bedingung spielt auch bei den schriftlichen Erlebniserzählungen der zweiten Klasse eine – wenn auch unterschiedliche – Rolle: Die Rückschau auf die Klassenfahrt ist Thema im Unterricht, die Kinder sind aufgefordert, in ihren Texten

von einem besonders eindrücklichen persönlichen Erlebnis zu erzählen. Der größere thematische Kontext der Klassenfahrt, der der Lehrerin und den kindlichen Schreibenden bekannt ist, bleibt dabei in vielen Texten implizit. Die Schreibenden verlassen sich also in diesen Fällen – ähnlich wie im mündlichen Gespräch – auf verfügbares Wissen aus der Situation. Dies lässt sich besonders an der Realisierung des Thematisierens ablesen: Sie wird im Vergleich zu den schriftlichen Fantasieerzählungen (auch des gleichen Entstehungszeitraums) weniger elaboriert realisiert, oftmals entfällt sie auch ganz. Dabei hätte der spätere Rezeptionskontext, der durch das Ziel etabliert wird, aus den entstandenen Texten ein Buch zusammenzustellen, eine stärkere Dekontextualisierung der Texte aus der Schreibsituation hinaus durchaus erfordert. Dieser schrifttypische kontextuelle Aspekt scheint aber gegenüber den situativen Gegebenheiten eher in den Hintergrund zu treten.

Mittel zur Durchführung des JOBs THEMATISIEREN

Wie erwähnt, gelingt es den wenigsten Kindern gemäß den Anforderungen der Gattung und der Aufgabenstellung, ihren Text auf ein Ereignis der Klassenreise zu konzentrieren. Die daraus resultierende eher episodische bzw. aufzählend-berichtende Struktur der Texte erschwert das Thematisieren i.e.S. als Ankündigung eines bestimmten (erzählenswerten) Ereignisses und führt zu eher allgemeinen Thematisierungen des Ausflugs insgesamt.

Wenn sich Texte in einer Reihung von Episoden bzw. Aktivitäten erschöpfen, umfassen thematische Sequenzen oftmals nicht den gesamten Text, sondern sind auf die jeweilige Episode beschränkt, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel (31): 20w-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

6. Ich war mit Lisa, Milena und /
7. Eva auf der Wippe Milena /
8. und ich sind immer hoch gehüpft /
9. es tat nur ein bisschenwe. /

10. Unsere Klasse hat mit Frau /
11. Mühlenbach eine nachtwanderung /
12. ich habe ein bisschen angst. /

13. Wir haben eine wanderung /
14. gemacht zum hoeschein < wir > /
15. haben reihe gesen und < zwie > /
16. Schwiene gesen < wir sind > hoesere /
17. < gegangen.

18. Als wir hingefahren > /
- < sind war ich > sehr auf geregt. /

19. Im Haus habe ich mit Milena. /
20. Lisa, Lea, Kornelia Reuber /

21. und schamdarm Lea war /
 22. ser schnell und ale Türen / waren wup. / / /
23. An Alabesten hat mir die /
 24. Wanderungefalen.

Eine (zeitliche) Ordnung zwischen den Episoden ist in diesem Beispiel nicht realisiert. Entsprechend fehlt auch eine übergreifende, globale Organisation, auf die ein globales Thematisieren bezogen sein könnte. Erst im Abschließen wird eine implizite Ordnung mit Bezug auf die Aufgabenstellung erkennbar, insofern die „Lieblings-Episode“ die Reihe schließt.

Dieser Bezug auf die Fragestellung der Schreibaufgabe wird im folgenden Beispiel im Sinne einer lokalen Kontextualisierung genutzt, indem die einzelnen Episoden jeweils mit einer Bewertung eingeleitet werden:

Beispiel (32): 19m-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Die Tore fandich gut /
 2. mir hat das Fussbal spilen /
 3. gut gefalen ~~[auf der wipp]~~ich war Stürmer[>] /
 4. <ich hab von 10 Toren 6 gesch=[>] /
 5. <osen.> < ich fant das gut[>] /
 6. wo wir ganz ganz Schnell /
 7. gwipt haben mit Konrad /
 8. Pascal Max und ich der /
 9. Konrad so dol gewipt das /
 10. ich fast runter gefallen /
 11. bin.

Diese Art der Kontextualisierung weist eine ganz auffällige Analogie zu mündlichen, interaktiv eingebetteten Praktiken auf, insofern sie wie lokale Antworten auf die Frage der Themenstellung gelesen werden können: Was hat dir gefallen? Hier finden wir ein Beispiel für die direkte Übersetzungsstrategie (ähnlich wie das *knowledge-telling*: Bereiter / Scardamalia 1987) aus dem Mündlichen, die manche Kinder mindestens bei ihren frühen Tetxen verwenden (s.u. 6.2.4 und 8.2.2.1).

Insgesamt fehlt allen lokalen Kontextualisierungen ein grundlegendes Bestimmungstück des Thematisierens als Teil der narrativen Job-Abwicklung: der Bezug auf die Gesamtheit des Textes. Es wird deutlich, dass die Kinder bei den Erlebniserzählungen an der globalen Planung scheitern, die sie bräuchten um im globalen Sinne zu thematisieren.

Auch vorkommende globalere Verfahren des Thematisierens zeugen i.Allg. noch nicht von einer globalen Planung größeren Ausmaßes. Eine mögliche Lösung des Reichweite-Problems rein lokaler Kontextualisierungen liegt darin, ähnlich wie bei den Fantasieerzählungen im Thematisieren einen weiteren Rahmen für die folgenden Episoden abzustecken, ohne sich dabei inhaltlich bereits festzulegen. In unseren Texten

gelingt dies etwa durch einen Bezug auf die Klassenfahrt insgesamt oder den Ort, an den sie die Kinder führte.

Beispiel (33): 03w-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

1. Unsre Klassenfahrt /
2. Wir waren auf Burg [[Name]]

Beispiel (34): 16m-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

1. [[Datum]] /
2. Wir waren auf Burg [[Name]] //
3. und da haben wir viel erlebt //

Diese Strategie wird auch in Überschriften realisiert, die dann auch tatsächlich typographisch einen Rahmen für die folgenden Episoden bilden. Bereits stärker auf einzelne Ereignisse fokussiert sind Beispiele, in denen ein Erlebnis stärker ausgebaut und entsprechend in der Überschrift und / oder einem einleitenden Satz thematisiert wird:

Beispiel (35): 28m-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

1. Im Walt /
2. Daniel ich und Ralf haben /
3. im Walt Förster gespielt.

Beispiel (36): 31w-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

1. Die Klasse 2a und die Klasse 2b /
2. wir sind zu den rehen gegangen

In einigen wenigen Texten findet sich die Verbindung einer elaborierten Ereignisdarstellung mit einem Textestieg, der sich in die zeitliche Erzählstruktur eingliedert. Voraussetzung hierzu ist die globale Strukturierung des Gesamttextes.

Beispiel (37): 08w-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

1. unsere Klassenfahrt /
2. Ich war fr <[a]o> als Ich anGeromen war /
3. weil Ich Die Busfahrt Blöt war /

Beispiel (38): 37w-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

1. In der Jugendherberge /
2. Als <wir> in der Jugendherberge /
3. angekommen sind habe ich /

4. mich sehr komisch gefüllt. /
5. Ich habe mir alles total and- /
6. ers vorgestellt. viel größer. Aber /
7. nicht so schön.

Vergleichen wir mit den Thematisierungen der Fantasieerzählungen, so zeigt sich, dass die Kinder in der schriftlichen Erlebniserzählung also auf viel basalere Probleme stoßen. In den fiktiven Erzählungen ging es bei der Textplanung „lediglich“ um die zunehmende Integration thematisierender Sequenzen in die Handlungsfolge.

Bei der schriftlichen Realisierung der Erlebniserzählungen haben die Kinder hingegen offensichtlich deshalb Schwierigkeiten mit den Thematisierungsanforderungen, weil ihnen die globale Einheitlichkeit des zu produzierenden Textes noch nicht zugänglich ist. Dazu kommt, dass sie die situationstranszendierenden Kontextualisierungsanforderungen überdauernder Texte hier nicht hinreichend umsetzen. Wir beobachten also einerseits, dass und wie sich der Wegfall von Zuhörerhilfen aus der interaktiven Konstitution des Gesprächs in der monologischen Produktion der Schriftlichkeit einschränkend auf die Textqualität auswirkt. Andererseits zeigt der Vergleich der beiden narrativen Gattungen bei den Thematisierungen einen höheren Grad der globalen Planung bei den Fantasieerzählungen. Das ist zunächst durchaus erstaunlich, denn denkbar wäre, dass der Charakter des Erzählstoffes als erinnertes reales Erlebnis die globale Planung für die Kinder leichter macht als der Fall der zu erfindenden Fantasieerzählungen. Offenbar gelingt der globale Aufbau ohne Zuhörerhilfen aber eher dann, wenn ein vertrautes globales schriftbezogenes Gattungsmuster in Form des Märchens für die Erzählung orientierend wirken kann und weniger aufgrund der Verfügbarkeit eines Erinnerungsinhalts. Im Vergleich mit den geringeren Problemen beim Einstieg in die Fantasieerzählungen sowie im Blick auf die besser gelungenen Texte der Erlebniserzählungen drängt sich also der Verdacht auf, dass die genutzten Ressourcen zur Lösung des Problems globaler Planung und Strukturierung eher im Rückgriff auf Gattungswissen als semantisch im global zu organisierenden Erzählinhalt liegt.

6.2.2.2 Durchführen und Abschließen

Ableitung aus der Strukturierung mündlicher konversationell eingebetteter Erlebniserzählungen

Im Mündlichen steht beim DURCHFÜHREN, also der Umsetzung der Gattungsanforderungen im Bereich des internen Aufbaus der Erzähltexte, die Einbindung ins Gespräch stärker im Vordergrund als der Ausbau der Erzählung (Ohlhus 2014), der zum Teil in globale Reparatursequenzen ausgelagert wird. In den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen dient der Planbruch zwar als Höhepunkt der Struktur, wird aber gleichzeitig auch von den Zuhörenden interaktiv schon als Einstieg ins ABSCHLIESSEN behandelt. Dabei ist wichtig, dass die Erwartbarkeit eines Planbruchs

durch den Gesprächskontext (vorgelesene Geschichte) bereits etabliert ist. Dieser Kontext liefert darüber hinaus auch mögliche inhaltliche Modelle für die Planbrüche in den Erzählungen der Kinder, z.B. „Haustier benimmt sich daneben“. Episodische Strukturen der einzelnen Diskurseinheit sind selten, u.a. angesichts der Tatsache, dass hier zwei Kinder im Gespräch potentiell die Erzählerrolle reklamieren: Es werden eher neue Erzählungen angesetzt als dass eine einzelne länger reihend episodisch ausgebaut wird.

Durch die interaktiven Unterstützungen wird die erzählerische Umsetzung eines Planbruchs für die Kinder also nahegelegt und erleichtert. Gleichzeitig sind die Ansprüche an seine sprachliche Markierung weniger stark als in der Fantasieerzählung. Der thematische Kontext und die Gesprächsstruktur mit drei Beteiligten favorisieren eher knappe, im Planbruch gipfelnde und dann auch endende Diskurseinheiten als die Reihung von Episoden.

Mittel zur Durchführung der Jobs DURCHFÜHREN und ABSCHLIESSEN

Obwohl die Schreibaufgabe auch hier die Wiedergabe eines zentralen Erlebnisses ansteuert, stellt die institutionelle Schreibsituation zur Klassenfahrt andere Bedingungen für das Durchführen der Erzähltexte, nicht zuletzt in thematischer Hinsicht, dar. Bei den Analysen des schriftlichen Durchführens betrachten wir deshalb insgesamt Verfahren der inhaltlichen und sequenziellen Herstellung globaler Kohärenz.

Wie bereits im Zusammenhang mit Thematisierungen erwähnt, besteht eine Möglichkeit Kohärenz zu erzeugen darin, die Aussagen des Textes jeweils auf die in der Aufgabenstellung geforderte Bewertung der Ereignisse („Was hat euch besonders gut gefallen?“) zu beziehen:

Beispiel (39): 19m-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Die Tore fandich gut /
2. mir hat das Fussbal spilen /
3. gut gefalen <[auf der wipp]ich war Stürmer> /
4. <ich hab von 10 Toren 6 gesch=> /
5. <osen.> <ich fant das gut> /
6. wo wir ganz ganz Schnell /
7. gwipt haben mit Konrad /
8. Pascal Max und ich der /
9. Konrad so dol gewipt das /
10. ich fast runter gefallen /
11. bin.

[[Abschrift der Lehrerin:]]

12. Die Tore fand ich gut. Mir hat das Fußballspielen gut gefallen. Ich ~~war~~
13. ~~Stürmer~~. Ich hab von 10 Toren 6 geschossen. Ich fand es gut, wo wir
14. <hab> ganz ganz schnell gewippt haben mit Konrad, Pascal, Max und ich. Der
15. Konrad hat so doll gewippt, dass ich fast runter gefallen bin.

16. Tim wolte inz Tor weiler gerne /
17. inz Tor get und weil er gut /
18. in Tor /
19. ist / /
20. ich bin gangs schnnell /
21. gelaufen und die anderen /
22. haB ich ausgedribelt /
23. dan kam ich fon der /
24. äke und ich hab in den /
25. wingkel X geschossen und /
26. das war ein Tor

Dieses Verfahren der globalen Organisation des Textes wirkt in seiner Struktur der ungeordneten Reihung (Augst / Faigel 1986) wie ein prototypisches Beispiel eines ‚assoziativen‘ Textes (Bereiter / Scaramalia 1987). In der mündlichen Erzählentwicklung finden wir diese ‚bruchstückhafte‘ (Hausendorf / Quasthoff 1996) Informationsgebung noch bei 5-jährigen, aber nicht mehr bei 7-jährigen Kindern.

Das Beispiel zeigt jedoch auch medientypische Möglichkeiten der Schriftlichkeit, insofern durch eine nachträgliche Bearbeitung in einem zweiten Schreibprozess dann doch noch einzelne Ereignisse (Fußball) elaboriert werden und damit der Bereich des rein assoziativen Erzählens verlassen werden kann. Eine sequenzielle Ordnung des Gesamttextes wird jedoch nicht hergestellt.

Einen höheren Grad der thematischen Geschlossenheit zeigt das nächste Beispiel, das das beim Thematisieren herausgestellte Thema *Jugendherberge* in der Durchführung kohärent umsetzt und inhaltlich um die mit der Klassenfahrt verbundenen Emotionen (*Angst und Heimweh*) herum organisiert ist:

Beispiel (40): 22w-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Von der Jugendherbege /
2. Alz ich nin den Bus geschtigen bin /
3. Habe ich ein komises <gefülgehabt ich> /
4. <wuste> Das es angst wahr. <[d]D>och allz wir /
5. da wan Fergigmir die angst. /
6. allz erstes trug ich mit Anke wir /
7. schlifen in Zimmer 2 alle wollten /
8. Oben des wegen muste ich unten /
9. schlafen. es gefil mir ser gut in der /
10. Jugetherberge es gab dord einen /
11. Wald und wir durften dis zu einer /
12. Grenza Laufen ich fand es enfach /
13. wunderfol. Doch abes habe ich /
14. imer heimwe und Anke hat /
15. hat mir Der Hund kommt! /
16. Forglesen und dann ist das /

17. heinwe weggehagen und /
18. ich din eingeslafen. Ende

Auch die in der Aufgabenstellung angesprochene evaluative Komponente wird global auf das Thema *Jugendherberge* bezogen (Z. 9f., 12f.) und nicht etwa auf einzelne, aneinandergereihte Begebenheiten wie in Beispiel (39) oben. Allerdings fehlt auch in diesem inhaltlich und thematisch durchaus global organisierten Text der Kern einer ausgebauten narrativen Struktur: der Planbruch. Zwar findet sich in Zeile 13 ein Konnektor (*doch*), der etwas Erwartungswidriges anzeigt, der operiert hier aber in Bezug auf das zuvor geäußerte positive Gefühl (Z. 12) lokal. Damit enthält der Text keinen Planbruch i.S. eines strukturellen Kerns der globalen Organisation des Erzähltextes. Wir finden in den Klassenfahrtstexten nur ein klassisches Beispiel für einen Planbruch:

Beispiel (41): 25m-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Wir waren auf einen Wasserspielplatz. /
2. Auf den Wasserspielplatz harben /
3. wir einen Darmgebaut als wir /
4. zu ruck <musten haben> wir den /
5. Darmkrkarputgemach <und> darn /
6. war dar einer risen Fütse /
7. und ich bin in den Tümpel /
8. geflen und darn war mein /
9. ganze Bein narz

Der Autor des obigen Beispiels hat für seinen Text die eher seltene Entscheidung getroffen, tatsächlich nur ein Ereignis aus der Klassenreise wiederzugeben. Dass diesem dann Ereignis- und Erlebnisqualität i.S. eines Planbruchs zukommt, ist entsprechend der kommunikativen „Zwecke“ der prototypischen narrativen Gattung (s.o. 2) eher erwartbar als bei dem Vertextungsmuster des Berichts über wesentliche Begebenheiten der Fahrt.

Die Tatsache, dass die Zweitklässler, die in mündlichen konversationell eingebetteten Erlebnis Erzählungen durchaus bereits zum einem höheren Anteil Planbrüche realisieren (Hausendorf / Quasthoff 1996; s.o. 6.1.2.3), dieses narrative Organisationsprinzip in ihren Texten meistens nicht beachten, dürfte also mindestens teilweise mit der Art der Schreibaufgabe zu tun haben: Obwohl die Aufgabenstellung ein einzelnes Ereignis verlangte, scheinen sich die Schreibenden hier mehrheitlich an einem anderen Muster der rekonstruktiven Gattung zu orientieren, einer Art Reisebericht, was eine chronologische Wiedergabe von Begebenheiten und Stationen nahelegt und auch im Mündlichen eingeführt ist („Erzähl mal von deinem Urlaub“). Die prototypische Erlebnis Erzählung eines planbrechenden Ereignisses ist zwar hier auch möglich, aber gattungsbedingt nicht in gleicher Weise zwingend. Wie erwähnt steuert das Thema *Krank sein* noch weniger in eine prototypische Erlebnis Erzählung: Auch hier finden wir nur einen Text, der in die Schilderung des Krankheitsverlaufs einen dramatisierenden Plan-

bruch einbaut.²⁵ Diese Überlegungen sprechen dafür, dass Gattungswissen für die Drittklässler eine wichtige Ressource für das Produzieren von Texten zu sein scheint, die stärker genutzt wird als unmittelbare Schreibinstruktionen.²⁶

Andererseits zeigen frühere Ergebnisse auch bei thematisch anders gearteten mündlichen und konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen bei Siebenjährigen (Hausendorf / Quasthoff 1996) noch eine starke Tendenz zur Strukturierung nach Vollständigkeit durch Nennung der wesentlichen Episoden. Allerdings kommt hier das Ver-textungsverfahren des Ausbaus des Kern-Ereignisses ebenfalls bereits häufig vor. Im Verlauf der narrativen Entwicklung scheinen Siebenjährige sich also übergangsweise entweder am Prinzip der Vollständigkeit (Episoden-Struktur) oder am narrativen Prinzip des Ausbaus des planbrechenden Ereignisses zu orientieren. Erst ältere (hier 10-jährige) Kinder integrieren Vollständigkeit und narrative Strukturierung um den Planbruch als Ver-textungsprinzipien.

Die Präferenz für die Episodenstruktur in den schriftlichen Erlebniserzählungen könnte also auch einen Hinweis auf ein entsprechendes Erwerbsniveau der Acht- bis Neunjährigen in der dritten Klasse enthalten. Leider lässt sich hier aufgrund der eingeschränkten Datenlage in den beiden Klassen, die eine prototypische, nur auf ein singuläres Erlebnis gerichtete Schreibaufgabe nicht enthält, nicht klar entscheiden, ob die Beobachtung eher gattungs- oder entwicklungsbedingt gedeutet werden sollte.

Nach dieser Diskussion von Episoden- vs. narrativer Struktur lohnt sich der Blick auf ein weiteres narratives Kohärenzprinzip, das durch die zeitliche Ordnung des Geschehens und seine sprachliche Wiedergabe (Labov 2013) geliefert wird. Die drei folgenden Texte orientieren sich auf unterschiedliche Weise an diesem Sequenzierungsverfahren.

Beispiel (42): 05w-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Wir sind Auf Klassen Fahrt /
2. Gefahren <[M]N> ach Burg Altena /
3. und dann Haben wir unse /
4. Betten über Zogen un<[t]d> ins /
5. Moseum Gegangen und dann /
6. ein Bischjen Gespielt und dann /
7. ins Bett Gegangen. und dann Hat /
8. Frau Wunderlich uns /
9. Gewegt und dann sind Wir /
10. Wider Nach Hause Gefahren. /
11. Von Paulina /

²⁵ Ein anderes Kind wählt als Krankheitsthema einen Unfall, der den Planbruch dann inhaltlich „mitliefert“.

²⁶ Dieser Hinweis bei der Aufgabenstellung hat einen anderen Charakter als die textstrukturellen Instruktionen, die wir im nächsten Abschnitt zu den Anleitungen behandeln.

Beispiel (42) stellt die prototypische Form einer chronologischen Reihung dar: Mit Ausnahme der thematisierenden Äußerungen (Z. 1 und 2) sind alle wiedergegebenen Begebenheiten in diesem Text mit Sequenzmarkern (*und dann*) verkettet (vgl. Augst 2010). Zusätzlich wird das auf Vollständigkeit orientierte, reihende Vertextungsverfahren dadurch herausgestellt, dass in gleicher Weise zentrale (Museum) und routinemäßige Ereignisse, die ihre Nennung lediglich dem Vollständigkeitsprinzip verdanken (*ins Bett gehen, wecken*), verkettet werden.

Beispiel (43): 16m-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Wir waren auf Burg [[Name]] //
2. und da haben wir viel erlebt //
3. zuerst haben wir das <[]Bett> bezogen //
4. dann waren [] wir zum Spielplatz //
5. haben wir zwei spazierenge gemacht. //
6. Dann waren wir zum Museum da //
7. haben wir tolle dinge []gestern //
8. gesehen am abend eine party gefeiert. /

In Beispiel (43) wird das zeitliche (z.T. auch das lokale: Z. 6: „da“) Vertextungsprinzip deutlich durch die Verwendung stärker variierender Konnektoren (Z. 3: „zuerst“, Z. 4: „dann“, Z. 6: „dann“ sowie durch Zeitadverbien („gestern“, „am abend“) markiert. Dies geschieht auch im nächsten Textbeispiel:

Beispiel (44): 21w-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Als wir uns einigen mussten wer wo schläft /
2. danach Sind wir alle Raus gegangen Ralf, Klaus, /
3. Tim, Daniel haben herrum getobt Lea, Lisa /
4. haben sich umgekuckt dan hatt Frau Mühlental /
5. uns alle zusammengerufen weil wir einen /
6. < [A]K > leinen Ausflug gemacht wir sind auf einen /
7. Spilplatz gewandert Frau Mühlental hatt /
8. gesagt ihr könnt eure Rucksäcke dahin /
9. Stelen wir haben Alle Spas gehabt weil wir /
10. Toll geSpilt haben die ganze Klasse 2a /
11. hatten bis zum Schlus Spass Alls wir /
12. wider dawaren haben wir versucht eine /
13. PyJama Partie zumachen und danach /
14. Haben wireinenacht wanerung Gemacht /
15. weil es Frau Mühlentales gesagt at Lea

Auch Lea markiert in diesem Text ihr zeitliches Vertextungsverfahren sehr deutlich durch die Verwendung zeitlicher Marker (Z. 1: „Als“, auch wenn der superordinierte Teilsatz fehlt, Z. 2: „danach“, Z. 4: „dan“, Z. 13: „danach“). Es ist interessant – und narrationsstrukturell folgerichtig – dass diese Marker in der Episode, die in Ansätzen

als Kern-Ereignis ausgebaut ist (Z. 7f.: direkte Rede; Z. 10 und 11: evaluative Markierungen), fehlen. Die Durchführungen der schriftlichen Erlebniserzählungen zeigen also in ihrer Vertextung einen – möglicherweise durch das Thema bedingten – geringen Grad des narrativ-strukturellen Ausbaus, aber angesichts des stattdessen benutzten, wenig herausfordernden Vertextungsprinzips der chronologischen Reihung einen relativ hohen Grad der sprachlichen Markierung (s.u. 7.) durch Verwendung entsprechender zeitlicher Marker.

Angesichts der Präferenz für episodisch-reihend gegliederte Texte ist die Anforderung an das ABSCHLIESSEN strukturell vergleichsweise anspruchsvoll, weil es nicht inhaltlich aus der Auflösung des Planbruchs heraus entwickelt werden kann. Entsprechend finden wir bei den Erlebniserzählungen auch nicht – wie bei den Fantasieerzählungen – an den Handlungsverlauf gebundene Schließungen. Wenn der JOB des Abschließens überhaupt umgesetzt wird, geschieht dies eher durch Standard-Motive. Topoi des Abschließens i.d.S sind: das *return-home-device* (Jefferson 1978), wie im folgenden schon bekannten Beispiel, und darüber hinaus: Einschlafen bzw. das Enden des Tages (ggf. mit einer Party als Highlight):

Beispiel (45): 05w-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Wir sind Auf Klassen Fahrt /
2. Gefahren [^][M]N[>]ach Burg [[Name]] /
3. und dann Haben wir unse /
4. Betten über Zogen un[<][t]d[>] ins / Moseum Gegangen und dann /
5. ein Bischjen Gespielt und dann /
6. ins Bett Gegangen. und dann Hat /
7. Frau Wunderlich uns /
8. Gewegt und dann sind Wir /
9. Wider Nach Hause Gefaren. /
10. Von Paulina /

Variationen dieser Abschluss-Topoi finden sich in den folgenden Text-Abschlüssen:

Beispiel (46): 23w-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

18. und wir waren dan zu Haus /
19. dan hab ich mir den Schlafanzug angezogen und dan /
20. bin ich eingeschlafen.

Beispiel (47): 11m-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

15. leider /
16. waren wir zukurz [da] /
17. aber wo ich dan wider zu /
18. Hause war h[abe] ich mich gefreut und /
19. auserdem ich habe einen /
20. Reisefreunt. //

Das folgende Beispiel wählt als Schließungsverfahren die explizite Beantwortung der in der Schreibaufgabe gestellten Frage:

Beispiel (48): 20w-Klassenfahrt-2. Klasse (Ausschnitt)

20. An Alabesten hat mir die /
21. Wanderungefallen.

Andere Kinder schließen ihren Text durch eine Kombination eines der inhaltlichen Abschlusselemente mit formalen Schließungsverfahren bzw. nur durch das formale Ende:

Beispiel (49): 27w-Klassenfahrt-2. Klasse

Dan mussten wir ins Bett Ende

Beispiel (50): 36w-Klassenfahrt-2. Klasse

Ende

Eine kreative Form des formalen Abschließens findet Michael (s. a. 8.2.2.3):

Beispiel (51): 17m-Klassenfahrt-2. Klasse

weitere Infositz- / unter WWW.Michael.de / Da gipz Spil Spaß und

Die globale Geschlossenheit längerer Texte wird themenentsprechend oft nur durch Anfang und Ende des wiederzugebenden Prozesses umgesetzt: Bei der Klassenfahrt ist das die Anreise / Abreise. Dasselbe Verfahren findet sich auch den Texten der dritten Klasse, in denen der Erzählrahmen durch Erkrankung / Gesundung gesetzt wird.

6.2.3 Zusammenfassung: Fantasieerzählungen und Erlebniserzählungen

Beim Vergleich der beiden narrativen Gattungen im Mündlichen und Schriftlichen ergeben sich sehr unterschiedliche Befunde. Die *schriftlichen Erlebniserzählungen* sind in ihrer strukturellen Qualität durch den Wegfall der externen Ressourcen des Gesprächskontexts und der steuernden Zuhöreraktivitäten deutlich eingeschränkt:

Beim Thematisieren verlassen sich die Schreibenden offensichtlich auf den Wissenskontext in der Klasse, statt ihn einleitend zu explizieren. Außerdem haben sie Schwierigkeiten mit dem globalen Ankündigungscharakter des Thematisierens, weil ihre Texte oft noch nicht hinreichend global organisiert sind.

Beim Durchführen und beim Abschließen hindert sie das – entgegen der Instruktion bei der Schreibaufgabe – gewählte Vertextungsverfahren der Episodenreihung an einer narrativen Strukturierung um den Planbruch und Schließung durch Auflösung. Demgegenüber steht ihnen ein verfügbares Gattungswissen zu schrifttypischen Formen der

Erlebniserzählung offenbar nicht zur Verfügung, an dem sie sich zur Kompensation fehlender kontextueller Hilfen orientieren könnten.

Bei der schriftaffinen Gattung der *Fantasieerzählungen* finden wir demgegenüber eine größere Vergleichbarkeit zwischen den medialen Realisierungsformen. Die Produktionsbedingungen der Schriftlichkeit mit ihren längeren Planungszeiten wirken sich förderlich auf den Strukturierungsgrad aus, wegfallende Ressourcen der Zuhörerunterstützung fallen weniger ins Gewicht, weil sie gattungsbedingt bereits im Mündlichen reduziert waren.

Der Befund, dass sich Fantasieerzählungen beim Eintritt in die Schriftlichkeit strukturell eher verbessern, während sich Erlebniserzählungen (und Anleitungen, s.u.) eher verschlechtern (vgl. auch Becker 2002), wird durch die Häufigkeitsverteilungen im Medialitätsvergleich bestätigt (s.u. 8.1.2.2), in den längsschnittlichen Fallstudien (z.B. 8.2.2.2 und 8.2.2.3) illustriert und in Kapitel 9.3 unter Ressourcen-Gesichtspunkten diskutiert.

Der deutliche Unterschied im Grad des dekontextualisierten Ausbaus der Erzählstrukturen zwischen Fantasieerzählungen und Erlebniserzählungen verweist darauf, dass die beiden rekonstruktiven Gattungen vom Produzenten sehr Unterschiedliches verlangen: Die entscheidenden Ressourcen für eine gelingende Fantasieerzählung sind die internen Ressourcen Gattungswissen und globale Textplanungsfähigkeit. Beides ist relativ unabhängig von den medialen und interaktiven Bedingungen. Beides dürfte auch zum geringeren Grad durch die interaktive Kommunikationserfahrung der alltäglichen Erwachsen-Kind-Interaktion, sondern eher durch die rezeptive Erfahrung mit konzeptionell schriftlichen Modellen erworben sein.

Entscheidende Ressourcen für eine gelingende mündliche Erlebniserzählung hingegen sind – zumindest in der Altersspanne unserer Kinder – neben dem bereits erreichten Diskursstrukturierungsniveau v.a. die externen Ressourcen, die durch die Einbettung in einen thematischen Gesprächskontext und die steuernden Unterstützungen des Zuhörers gegeben sind. Beides ist extrem abhängig von den medialen und interaktiven Bedingungen der Realisierung, und beides ist Teil des informellen Erwerbsprozesses, der sich als Nebenprodukt der nicht-institutionellen Erwachsenen-Kind-Interaktion einstellt (Hausendorf / Quasthoff 1996; Quasthoff 2011).

Insofern lassen sich die Gattungsunterschiede im Erwerbsverlauf zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit (s. auch 8.1.2.2) mit der Medialität und den genutzten Ressourcen (s.u. 9.) erklären: Die internen Erwerbsressourcen Gattungswissen und globale Planung sind relativ medienunabhängig zu nutzen, wenn sie denn verfügbar sind, was bei der Fantasieerzählung eher der Fall zu sein scheint. Die externen Verständigungsressourcen kontextuelle Bindung und interaktive Unterstützung stehen dagegen im Schriftlichen nicht zur Verfügung. Da die Gattung der konversationellen Erlebniserzählung selbst ihren „Sitz in der Interaktion“ hat und dort erworben wird, fällt der Transfer vorhandenen impliziten Diskurswissens in die monologische Planungssituation des Schreibens schwer.

Diese ersten Beobachtungen zum Zusammenhang von Gattungen mit ihren medialen Kontextualisierungen und den Erwerbsmechanismen wurde nur möglich aufgrund unseres speziellen Fensters in die wechselseitigen Abhängigkeiten von Medialität und Gattung im Längsschnitt. Wir fragen im nächsten Abschnitt, wie sich die Anleitungen in diese Systematik einfügen.

6.2.4 Schriftliche Anleitungen

Die Datenlage hinsichtlich der von uns untersuchten nicht-rekonstruktiven Gattung, der Spielanleitung, ist aufgrund der schreibdidaktisch gelenkten Praxis in den Grundschulen grundlegend anders als im Fall der erzählenden Gattungen: Im untersuchten Zeitraum wurde nur in einer zweiten Klasse eine Schreibaufgabe gestellt, die in die Gattung (Spiel-)Anleitung gehört. Da diese insgesamt 19 Texte nur ein quantitativ stark eingeschränktes Korpus ergeben, mussten wir von unserem Prinzip der Verwendung ausschließlich vorfindlicher Texte abweichen und durch Eingriffe in die Unterrichtspraxis entsprechende Texte der Kinder anregen. Wir haben aus dieser „Not“ eine methodische „Tugend“ gemacht, indem wir die Möglichkeiten einer Intervention genutzt haben, um Zusammenhängen zwischen Strukturierungsleistungen der Kinder und den von ihnen genutzten Fähigkeiten und Ressourcen in systematischerer Weise auf die Spur zu kommen, als dies rein beobachtenden Verfahren möglich wäre. In dieser Hinsicht stellt also der letzte Abschnitt zu den Praktiken die Verbindung her zu den in den folgenden Kapiteln zu bearbeitenden Fähigkeiten (s.u. 7.) und Ressourcen der Kinder (s.u. 9.), die dann in unseren Theorieentwurf zum Diskurs- und Texterwerb eingehen.

Wir stellen im Folgenden Verlauf und Ergebnisse dieser unterrichtlichen Interventionen vor und diskutieren auf diese Weise die Besonderheiten der Gattung Anleitung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Auf die unabhängig von diesen Interventionen entstandenen Texte der zweiten Klasse (*Märchen-Memory*) und die ebenfalls von den Kindern verfassten Briefe an einen Projektmitarbeiter mit Koch- oder Backanleitungen gehen wir dabei punktuell ein.

Zusammenwirken unterrichtlicher Instruktionen und individueller Strukturierungsleistungen bei schriftlichen Spielanleitungen

Um bei der Konzeption und Durchführung der Intervention im Rahmen unserer Studie einen zusätzlichen Zugang zu den Erwerbsressourcen der Kinder zu erlangen, gingen wir von den folgenden aus der Literatur und eigenen Vorarbeiten abzuleitenden Vorläufererfahrungen und Einflussfaktoren auf Textproduktionskompetenz aus:

1. Im Zusammenhang des Erwerbs literaler Fähigkeiten wird immer wieder die Bedeutung *rezeptiver Erfahrungen* hervorgehoben (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2004; Dehn 2005; Weinhold 2005). Annahme dabei ist, dass die Rezeption literarischer Texte und der darin enthaltenen narrativen Strukturen ein *Lernen am Modell* ermöglicht und dass dieser Erwerbsprozess auch schon lange vor Beginn

des eigentlichen Schriftspracherwerbs einsetzen kann (vgl. Wieler 1997). Wie oben in der Zusammenfassung zum Medien- und Gattungsvergleich erwähnt, finden wir auch in unseren Daten deutliche Hinweise auf diesen Zusammenhang, insofern einige unserer Kinder in ihren mündlichen Praktiken bei den Fantasieerzählungen deutlich inhaltlich-strukturelle und formal-sprachliche Spuren derartiger rezeptiver Gattungserfahrungen zeigen (s.o. 6.1.1). Rezeptive Erfahrungen werden entsprechend auch im Rahmen unserer Theorie des Diskurs- und Texterwerbs differenziert (Quasthoff 2011; s.u. 9.) verortet.

2. Die Ressource *produktiver Erfahrungen im Mündlichen* dürfte ebenfalls eine wesentliche Rolle spielen: Inwieweit und auf welche Weise mündlich bereits erworbene Fähigkeiten in der neuen schriftlichen Medialität in unterschiedlichen Genres von den Kindern nutzbar gemacht werden (vgl. Ohlhus 2005b; Quasthoff et al. 2005), ist zentraler Gegenstand der vorliegenden Studie und wurde im Vergleich der beiden narrativen Genres oben schon diskutiert. So zeigen unsere Rekonstruktionen der mündlichen Praktiken unmittelbar nach Einschulung (DSP 1, s.o. 5.1), dass die Kinder bereits vor dem Schreibenlernen zur Produktion narrativer oder instruktiver Diskurseinheiten innerhalb von Gesprächen in der Lage sind. Analyseergebnisse unseres längsschnittlichen Korpus weisen darauf hin, dass die mündlichen Strukturierungsfähigkeiten der Kinder insbesondere in instruktiven Genres mit überraschender Deutlichkeit Aussagen über spätere schriftliche Leistungen erlauben (s.u. 8.).
3. Schließlich wird *explizite Unterweisung* aus traditioneller schreibdidaktischer Sicht als wesentlicher Faktor für den Erwerb textstruktureller Fähigkeiten gesehen. So wird unter didaktischer Perspektive der schulische Schreibunterricht gemeinhin als eine der wichtigsten Ressourcen für diesen Spracherwerbsbereich angesehen. Entsprechend war eine unserer Grundfragestellungen zu Beginn der vorliegenden Studie, ob Kinder beim Erwerb von Schreibkompetenz eher auf bereits entwickelte *interne* Ressourcen in Form der im Mündlichen praktizierten Strukturierungskompetenz zurückgreifen oder ob sie sozusagen neu ansetzen und eher die *externen* Ressourcen unterrichtlicher Instruktionen nutzen.

Wir gehen hier also der Frage nach, wie sich das Zusammenspiel der skizzierten Erwerbsbedingungen auf der Grundlage unserer besonderen Datenbasis für den Fall der Anleitungen beschreiben lässt. Dabei stützen wir uns vor allem auf die unter 2. und 3. genannten Aspekte. Anhand einer in zwei Klassen des dritten Schuljahres durchgeführten unterrichtlichen Intervention können wir weiter offenlegen, auf welche Weise und vor dem Hintergrund welcher mündlichen Voraussetzungen Grundschul Kinder unterrichtliche Instruktionen zur Textstrukturierung in ihren Schreibprozessen nutzen.

Wir erläutern zunächst die Konzeption des durchgeführten Unterrichts und stellen danach anhand zweier Beispieltex te prototypische Verfahrensweisen des Umgangs mit den im Unterricht zur Verfügung gestellten Strukturierungshilfen dar. Die Ergebnisse zu den schriftlichen Daten werden daraufhin mit den Befunden individueller Strukturierungsfähigkeiten im Mündlichen in Beziehung gesetzt, um so einen Beitrag zur

Frage des Zusammenspiels individueller interner Ressourcen und unterrichtlicher Instruktionen als externe Ressourcen zu leisten.

Die Datengrundlage bilden zum einen die im Rahmen der unterrichtlichen Intervention entstandenen Schreibprodukte von insgesamt 24 Kindern im Zusammenhang mit ihren beschriebenen mündlichen Praktiken im Verlauf des Längsschnitts. Zum anderen kann auf audiovisuelle Aufnahmen der Unterrichtsinteraktionen während der Intervention sowie auf hierbei speziell fokussierte Schreibprozesse von sechs Kindern zurückgegriffen werden.

Konzeption und Durchführung der Intervention

Hauptanliegen der von uns durchgeführten Intervention zum Schreiben von Anleitungen war also die Untersuchung des mikrogenetischen Zusammenhangs (Quasthoff 2012a) von expliziten Schreibleitungen und anschließendem Schreibverhalten der Kinder vor dem Hintergrund mündlich bereits erworbener Strukturierungsfähigkeiten. Eine längerfristige ontogenetische Nutzung dieser Instruktionen kann nur auf dem unmittelbaren Umgang mit ihnen aufbauen. Hierzu wurde von den Projektmitarbeitenden eine Unterrichtseinheit zum Thema Spielanleitung konzipiert und in beiden Klassen gegen Ende des dritten Schuljahrs durchgeführt. Am Ende der Einheit stand das eigenständige Verfassen einer schriftlichen Spielanleitung.

Bei der Wahl dieses Genres ging es uns nicht nur darum, unser Korpus schriftlicher Gattungen um die ansonsten nur schwach vertretenen Spielleitungen zu vervollständigen. Vor dem Hintergrund der methodischen Möglichkeiten dieser Intervention in das – ansonsten durch unsere Forschung nicht beeinflusste – Unterrichtsgeschehen wurde darüber hinaus eine Textsorte gesucht, die bis zu diesem Zeitpunkt nicht systematischer Gegenstand des Unterrichts war²⁷ und damit für Kinder dieser Altersstufe – zumindest in der schriftlichen Produktion – als ein relativ ungeübtes Genre angesehen werden konnte. Auf diese Weise sollte die Wirkung unserer Instruktionen unter weitgehend kontrollierten Ausgangsbedingungen dokumentiert werden.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit von einer Doppelstunde wurde im Klassenverband *Riesen-Vier-Gewinnt* gespielt, nachdem die dazugehörigen Regeln von den mit dem Spiel vertrauten Kindern erläutert worden waren. Ziel dieser Sequenz war die Einbettung einer Spielanleitung in den funktionalen Verwendungszusammenhang des sich unmittelbar anschließenden gemeinsamen Spielens mit zunächst nichtwissenden Kindern.²⁸

²⁷ Wie erwähnt haben die Kinder in einer der untersuchten Klassen im zweiten Schuljahr eine schriftliche Spielanleitung zu dem Spiel *Märchenmemory* verfasst. Diese Schreibaufgabe war jedoch nicht in eine die Strukturen und Funktionen von Spielleitungen thematisierende Unterrichtseinheit eingebettet. Kinder der anderen an der Untersuchung teilnehmenden Klasse hatten keinerlei unterrichtliche Erfahrung mit dieser Textsorte.

²⁸ Nach Klann-Delius et al. (1985) sind instruktive Interaktionsformen stets dadurch gekennzeichnet, dass es in Bezug auf den zu vermittelnden Sachverhalt Wissende sowie mindestens eine/n Nichtwissenden gibt.

Daraufhin wurde mit den Kindern gemeinsam erörtert, welche Inhaltselemente in einer semantisch vollständigen Spielanleitung enthalten sind. Hierbei war es den Kindern überlassen, notwendige Inhaltspositionen entweder konkret am Beispiel des *Riesen-Vier-Gewinnt*-Spiels abzuleiten (z.B. „immer vier in einer Reihe kriegen“ als Konkretisierung des Spielgedankens) oder auf einer abstrakten Ebene zu benennen („Spieleranzahl“, „Altersbegrenzung“). Auf der Grundlage der aus dem funktionalen Zusammenhang heraus vorgeschlagenen und schriftlich festgehaltenen Inhaltselemente wurde anschließend ein generalisiertes, global-strukturelles Raster für Spielanleitungen erarbeitet (vgl. Abb. 7), in dem die für diese Textsorte konstitutiven Inhaltselemente *Materialeinführung*, *Nennen des Spielziels* und *Erläuterung der wichtigsten Spielregeln* enthalten sind (vgl. Klann-Delius et al. 1985; Hausendorf 1998; Kern 2003).

Das gehört in eine Spielanleitung:	
Beschreibung des Spielmaterials	Schreibe, was man zu dem Spiel braucht!
Ziel des Spieles	Schreibe, wann man gewonnen hat!
Spielregeln	Schreibe die wichtigen Regeln auf! (zum Beispiel wer anfängt, was man tun muss, wenn man dran ist und so weiter...)

Abb. 7: Im Unterricht erarbeitetes Raster zur Strukturierung schriftlicher Spielanleitungen

Im Sinne des von Hausendorf und Quasthoff (1996) entwickelten Analysetools GLOBE (s.o. 5.2.1) konstituieren die im Raster enthaltenen global-semantischen Positionen zusammengenommen den Kernjob des Anleitens und lassen sich in ihrem sequenziellen Vorkommen auf der Mittelebene des Modells beschreiben (vgl. Stude 2003). In den von uns erhobenen mündlichen Spielanleitungen zeigt sich die funktionale Relevanz der genannten Positionen darin, dass genau diese Informationen von den erwachsenen Zuhörerenden intuitiv erfragt werden, wenn das Kind sie nicht initiativ realisiert (s.o. 6.1.4). Damit liefert uns die Rekonstruktion des Zuhörerhaltens im Mündlichen die Basis für eine deskriptiv-empirische Ableitung altersspezifischer, kommunikativ eingebetteter Strukturierungserwartungen. Auf diese Weise umgehen wir das Problem der Legitimierung einer präskriptiv-normativen Ableitung zu realisie-

render Strukturpositionen für die Instruktionen. Wir gehen also auch im Fall der Anleitungen – ähnlich wie bei den schriftlichen Fantasieerzählungen und Erlebniserzählungen in 6.2.1 und 6.2.2. oben – von der mündlichen Interaktionsstruktur aus, um die Strukturierungen funktional und empirisch zu fundieren.

Die Schreibprozessanalysen (s.o. 5.1) zeigen zudem, dass es sich bei den textstrukturellen Problemen, denen Kinder beim Schreiben gegenüberstehen, um gleichartige Probleme handelt, wie sie sich auch in den mündlichen Interaktionen stellen bzw. dort in der Bearbeitung der gemeinsam zu erledigenden kommunikativen Aufgaben zu Tage treten (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007). Da wir in den Schreibprozess eingebettete textbezogene Interaktionen mit der Lehrperson zugelassen hatten, konnte in diesem Zusammenhang ermittelt werden, auf welche Planungs- und Strukturierungsprobleme die Kinder stoßen, ohne auf Methoden wie das ‚laute Denken‘ (Becker-Mrotzek 1997a) zurückgreifen zu müssen. Mit ihrer globalstrukturellen Relevanz und ihrem musterhaften Zusammenspiel enthielten die mündlichen Interaktionen über schriftlichen Texten in ähnlicher Weise wie die rein mündlichen Interaktionsmuster implizites Erwerbspotential für den Aufbau von Schreibkompetenz: Auch hier lässt die Lehrperson – als die diskursstrukturell kompetentere Interaktionspartnerin – ihre Strukturierungen in die Interaktion einfließen und unterstützt das Kind unter Rückgriff auf Erwerbsressourcen der Mündlichkeit bei der Lösung textstruktureller Probleme.²⁹

Das in Untersuchungen zum impliziten Erwerb von Diskursfähigkeiten beschriebene Zuhörerverhalten als dialogisches Unterstützungssystem ‚Fordern und Unterstützen‘ innerhalb von Erwachsenen-Kind-Interaktionen (Quasthoff / Kern 2007; s.u. 9.3.1) wurde in unserer Intervention nun also unterrichtlich gerahmt³⁰ in Form von expliziten Schreibempfehlungen und als schriftliche Instruktion für das Schreiben angeboten (s.u.). Auf diese Weise wollten wir erste Einblicke gewinnen zur Frage, inwieweit explizite, nicht dyadisch kontextualisierte Instruktionen des Unterrichts das mündliche Unterstützungssystem zu ersetzen in der Lage sind.³¹

Hierzu wurde den Kindern bei der abschließenden Aufgabe des Verfassens einer Spielanleitung zu dem Spiel *Mensch ärgere dich nicht* das gemeinsam erarbeitete Raster auf der Vorderseite ihres Arbeitsblattes zur Verfügung gestellt. Strukturierungen einer von den Kindern zu antizipierenden Leserschaft wurden auf diese Weise vorweggenommen und den Kindern als explizite Planungshilfe in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt. Durch die Anordnung des Arbeitsblattes wurde in der audiovisuellen

²⁹ Interessant ist, dass die Kinder offenbar keine Schwierigkeiten dabei haben, die Hilfen aus der mündlichen Interaktion in ihre Texte zurückzuführen, unabhängig davon, welches Muster der (meta-)narrativen Interaktion sie verwenden und ob sie in derselben oder einer anderen Sprache reden und schreiben (vgl. Worofka 2006 und s.u. 8.2).

³⁰ Die Anwendbarkeit von unterrichtlich angepassten Varianten des Interaktionsmusters ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007) wurde inzwischen auch in Unterrichtsanalysen herausgearbeitet (vgl. Heller / Morek 2015).

³¹ Es kam uns also nicht auf eine Wirksamkeitsüberprüfung der Intervention im klassischen Sinn an, für die wir eine Kontrollgruppe sowie Prä- und Post-Messungen der Schreibkompetenz vorgesehen hätten.

Aufzeichnung (durch Blättern) sichtbar, an welchen sequenziellen Stellen des Schreibprozesses Grundschul Kinder auf diese metakognitiv ausgerichtete und stark strukturorientierte Art der Unterstützung zurückgreifen. Analytisch relevant war im weiteren Verlauf die Frage, ob sich interindividuelle Unterschiede beobachten lassen, wenn zur Analyse des generellen Umgangs mit Instruktionen beim Schreiben die jeweiligen diskursstrukturellen Entwicklungsstände der Kinder hinzugezogen werden.

Analyseergebnisse zu den schriftlichen Spielanleitungen

Die Umgangsweisen der Kinder mit der von uns bereitgestellten standardisierten schriftlichen Strukturierungshilfe sind vielfältig. Als erste Beobachtung lässt sich festhalten, dass ein wie auch immer gearteter Rückgriff auf das Strukturraster durchweg in allen 24 erhobenen Spielanleitungen – im Schreibprozess und / oder als Spuren im Schreibprodukt – erkennbar ist. Keines der Kinder hat sich also vollständig gelöst von der angebotenen Globalstruktur. Interindividuelle Unterschiede ergeben sich, wenn Art und Ausmaß des Rückgriffs näher bestimmt und mit dem individuellen global-strukturellen Entwicklungsstand der Kinder in Beziehung gesetzt werden. Alle an der Untersuchung teilnehmenden Kinder lassen sich in dieser Hinsicht einer der beiden folgenden – quantitativ annähernd gleich verteilten – Gruppen des unterschiedlichen Umgangs mit strukturorientierten Instruktionen zuordnen.

Gruppe 1 – Lokale Umsetzung der Instruktion

Spielanleitungen dieser Gruppe lassen einen starken sequenziellen Rückgriff auf das Strukturraster erkennen. Im Vordergrund des Schreibprozesses steht das sukzessive Abarbeiten der in der Instruktion vorgegebenen Positionen, wobei die darin bereitgestellten Formulierungen ganz oder teilweise wörtlich übernommen werden. Die Positionen werden häufig in Form jeweils nur einer syntaktischen Einheit realisiert. Auch bei vollständiger Übernahme aller im Raster genannten Positionen zeichnen sich Spielanleitungen dieser Gruppe entsprechend durch einen geringen Grad an Detailliertheit und textlich umgesetzter Kohärenz aus. Ein prototypisches Beispiel findet sich nachfolgend:

Beispiel (52): 23w-MÄDN-3. Klasse

1. Mann braucht 4 Püpfchen ,2 in /
2. Spielwürfel und ein Spielfelt. /
3. Wenn mann gewinnen will mu^{<[s]ß>} /
4. mann die 4 Püpfchen in die angegebene /
5. farbige Reihe tun durch Würfel erst /
6. dann hat mann gewonnen. /
7. D^{<[e]j>}e 4 Mitspieler müssen sich absprechen /
8. wer anfängt und dann muß mann /
9. sich noch absprechen in welche richtung /
10. mann spielt. /

Auf sprachlich-formaler Ebene löst sich Kornelia nur wenig von den bereitgestellten Formulierungen (vgl. o. Abb. 7). Wird die zu realisierende Position *Beschreibung des Spielmaterials* bspw. in der Instruktion mit der Aufforderung „Schreibe, was man zu dem Spiel braucht!“ paraphrasiert, so setzt Kornelia diese Position mit dem beginnenden Ausdruck „Mann braucht“ (Z. 1) um. Auch in der Realisierung der Position *Nennen des Spielziels* orientiert sich Kornelia sprachlich-formal an der Aufforderung „Schreibe auf, wann man gewonnen hat!“ und schließt diese Position entsprechend mit der Formulierung „dann hat mann gewonnen“ (Z. 6) ab. Innerhalb der Position *Erläuterung der Spielregeln* nennt Kornelia lediglich zwei allgemeine Regeln (*Spielbeginn und Spielrichtung*), Regeln bezüglich des Spielablaufs werden dagegen nicht realisiert. Insgesamt lässt sich das Vorgehen Kornelias als ein lokales Abarbeiten der innerhalb der Instruktion vorgeschlagenen Positionen – ähnlich einem zu erfüllenden Aufgabenkatalog – beschreiben. Dass es sich hier um ein lokales Abarbeiten handelt, lässt sich auch an dem in den videographierten Schreibprozessen sequenziell zu verfolgenden mehrfachen Zurückblättern auf die das Strukturraster beinhaltende Vorderseite des Arbeitsblattes belegen.

Die Gesamtstruktur der Spielanleitung scheint dagegen weniger im Interesse der Aufmerksamkeit zu stehen. Ist eine Position – wenn auch nur minimal – umgesetzt, wird anhand des Strukturschemas zur Realisierung der nächsten übergegangen. Auf diese Weise werden die bereitgestellten Instruktionen als Formulierungshilfe auf lokaler Ebene genutzt. Eine Unterstützung globaler Planungsaktivitäten – wie sie durch das Angebot des Rasters angestrebt war – lässt sich für Kinder der ersten Gruppe nicht nachweisen. Die Vorabbereitstellung der zu realisierenden Strukturpositionen scheint in diesen Fällen vielmehr ausschließlich dazu zu führen, dass Schreibende diese als Entlastung jeglicher global-struktureller Planung wahrnehmen und somit keine eigenständigen, für die Erstellung eines kohärenten Textes erforderlichen Planungsaktivitäten investieren. Eine supportive Leistung unterrichtlicher Instruktionen für den Aufbau global-struktureller Kompetenz lässt sich – zumindest in der von uns gewählten, stark metakognitiv orientierten Unterrichtsweise – in Gruppe 1 folglich nicht belegen.

Gruppe 2 – Globale Umsetzung der Instruktion

Bei den Kindern dieser Gruppe sind Verfahrensweisen zu beobachten, die auf sprachlich-formaler Ebene stärker von der Instruktion abgelöst sind. Das vorgegebene Schema wird hier zumindest in Ansätzen als global-strukturelle Planungshilfe genutzt und um eigene Formulierungen ergänzt. Im Vergleich zu Gruppe 1 ergeben sich detailliertere und semantisch vollständigere Spielanleitungen, wie in Beispiel (53) illustriert:

Beispiel (53): 08w-MÄDN-3. Klasse

1. <Spiel aufbau>Immer 4 [P] Puppen in<4>Unterschied- /
2. lichen Farbe ,Ein Würfell und /
3. das Spielfeld. Ziel : das Ziel /
4. ist wenn mann mit all /

5. seinen <[p]P>uppen einmal /
6. das ganze Kreuz das auf /
7. dem Spielfeld zusehen /
8. ist Ü überq<[r]u>ert hat und
9. in die 4 u<[F]f>arbigen Felder /
10. die die eigenen Puppen auch /
11. haben steht . Spielregeln: /
12. Dieses spiel ist al 4 Jahren. /
13. Mann <[B]b>rauch mindesten 2 spieler. /
14. <[Z]S>o geht<[t]s>:mann stellt seine /
15. Puppen auf das dafür vorgegebene /
16. Feld .Nun würfeld der erste /
17. Spieler 3 mal wenn er keine /
18. 6 e auf dem Würfel beko<mm>t /
19. ist der Nächste dran. Wenn /
20. mann eine 6 hat darf man /
21. den ersten raussetzen .Nun /
22. darfman nochmal Würfeln. /
23. das gehet immer so weiter /
24. bis man all seine Pup<p>en /
25. in dem [d]da>neebenben ligenenn /
26. Ziel Feld reingebracht /
27. hat. /

Auf sprachlich-formaler Ebene lässt sich die Spielanleitung von Kristin im Verlauf des Textes als gegenüber dem Arbeitsblatt recht eigenständig beschreiben. Formulierungen der Instruktionen werden in Form von Überschriften vor die Realisierungen der jeweiligen Positionen gesetzt, was sich als Hinweis darauf deuten lässt, dass das angebotene Raster nicht – wie bei Kornelia – als lokale Formulierungsunterstützung, sondern als globale Strukturierungshilfe genutzt wurde.

Wie die meisten Kinder dieser Gruppe realisiert Kristin die Position Beschreibung des Spielmaterials mit der Strategie der Auflistung, wie sie auch in schriftlichen Materialbeschreibungen käuflicher Spielepackungen zu finden ist. Die Anwendung dieses Verfahrens könnte so auf außerschulische rezeptive Erfahrungen (s.o. 6.2.4) mit schriftlichen Spielanleitungen hindeuten.

Insbesondere innerhalb der Position Erläuterung der Spielregeln lässt sich der Versuch erkennen, der Spielanleitung eine über das angebotene Raster hinausgehende, interne Strukturierung zu geben. So ist die Realisierung dieser Strukturposition ab Zeile 14 am Ablauf des Spiels orientiert. Unterstützend kommt es zum Einsatz kohärenzerzeugender Mittel (vgl. etwa der Gebrauch von „nun“, Z. 16, 21). Diese treten jedoch in allen Texten dieser Gruppe nur innerhalb der Strukturposition Erläuterung der Spielregeln auf.

Allerdings gelingt es auch den Kindern dieser Gruppe noch nicht, die einzelnen zu realisierenden Strukturpositionen miteinander zu verknüpfen und in eine kohärente

Globalstruktur zu integrieren. So bleibt es lediglich bei Ansätzen positions-interner Strukturierungen.

Die interindividuellen Unterschiede im Umgang mit den von uns bereitgestellten Strukturierungshilfen legen nahe, dass die Fruchtbarkeit stark strukturorientierter unterrichtlicher Instruktionen zumindest teilweise von den bereits aufgebauten internen strukturellen Ressourcen der Kinder abhängt: So lange *mastery* in der Performanz nicht erreicht ist, ist ein metakognitiver Zugriff erschwert (Karmiloff-Smith 1992). Im nächsten Abschnitt werfen wir aus diesem Grund einen Blick auf den global-strukturellen Entwicklungsstand der Kinder, wie er sich aus Interaktionen zu Beginn des zweiten Schuljahres rekonstruieren lässt.

Vergleich der textstrukturellen Muster mit dem diskursstrukturellen Entwicklungsstand

Bleiben wir zunächst bei Kristin, die im vorigen Abschnitt als prototypisches Beispiel der Gruppe 2 präsentiert wurde, also jener Gruppe, die die Positionen unseres Strukturasters eher global umsetzt und Ansätze zur Markierung einer positions-internen Textstrukturierung erkennen lässt. Zur Bestimmung des individuellen diskursstrukturellen Entwicklungsstandes greifen wir auf ihre mündlichen Praktiken bei der Spielanleitung zurück. Beispiel (54) gibt ein solches Gespräch wieder; Kristin besucht zu diesem Zeitpunkt das zweite Schuljahr.

Beispiel (54): 08w-1-2

132 ER =ich weiß aber gAr nicht wie das GEHT; (.)
 133 kannst DU mir erklären,=
 134 =wie man MEMory spielt,
 135 KI ja=a;
 136 ER ja,
 137 <<p>das wär TOLL;>
 138 KI ähm da DECKT man,
 139 Alle KARTen, (.)
 140 ER hm=HM,
 141 KI SO um,
 142 dass man das bild nicht SIEHT; (--)
 143 und dann deckt man immer ZWEI karten AUF;
 144 ER hm=[HM,=
 145 Kr [und muss KÜcken,
 146 dass man (.) immer zwei GLEIche kriegt;
 147 (1.5)
 148 ER zwei gleiche (-) [KARTen,
 149 KI [ja,
 150 zwei gleiche KARTen,=
 151 =wo die gleichen (.) BILder drauf sind; (.)
 152 ER hm=HM,
 153 und DANN, (.)
 154 wAs (.) passiert DANN,

155 KI und wer dann die MEIsten (.) ?k ä:hm (.)PÄRchen (-)
 156 ge=o=o (.) KRIEGT hat, (--)
 157 DER hat dann gewOnnen;

Ohne größere Zuhörerunterstützung (zu nennen sind hier lediglich Verständnissignale (Z. 140, 144, 152), eine verständissichernde Ergänzungsfrage (Z. 148) und eine Fortsetzungsfrage (Z. 154)) realisiert Kristin im Mündlichen initiativ die Positionen *Material Einführung*, *Spielvorbereitung*, *Spielgedanke*, *Erläuterung eines Spielzuges* sowie *Spielziel* und bedient somit souverän den von der Erwachsenen etablierten globalen Zugzwang. Der Transkriptausschnitt belegt, dass Kristin zu diesem Zeitpunkt, also bereits ein Jahr vor der oben vorgestellten schriftlichen Textproduktion, im Mündlichen über ausgebaute global-strukturelle Fähigkeiten verfügt, die sie beim Verfassen ihrer schriftlichen Spielanleitung nutzen könnte.

Einen starken Hinweis darauf, dass sie tatsächlich auf diese Ressource zurückgegriffen hat, sehen wir in der Systematik des Befunds im interindividuellen Vergleich: Die schriftlichen Spielanleitungen, in denen die Positionen des Rasters eher global umgesetzt werden (Gruppe 2), stammen ausschließlich von Kindern, die sich bereits im zweiten Schuljahr durch einen hohen global-strukturierten Entwicklungsstand auszeichneten. Eine – wenn auch nur in Ansätzen erkennbare – Nutzbarmachung der unterrichtlichen Instruktionen für den eigenen Schreibprozess scheint also einherzugehen mit einer im Mündlichen bereits recht ausgebauten Strukturierungskompetenz.

Kornelia (s. Beispiel (55)) dagegen, deren schriftliche Spielanleitung durch ein Abarbeiten des Rasters auf lokaler Ebene gekennzeichnet war (Gruppe 1), verlässt sich im Mündlichen stärker auf Zuhöreraktivitäten, mit deren Unterstützung sie eine strukturierte Erklärung zu produzieren imstande ist.

Beispiel (55): 23w-1-2

009 ER <<pp> ich weiß (aber) gar nicht wie das GEHT;>
 010 KI oh:: das is ganz EIN(.)fa:ch;
 011 ER na ();
 012 kannste mir das erKLÄren,
 013 KI hm=hm, (--)
 014 da gibt es KÄRTchen, (--)
 015 und (2.0) (hh) die muss man zuerst mal Mischen,
 016 dann muss man die (dann) aneinanderlegen; (---)
 017 und (---) das mach ich immer mit meiner DIdel; (---)
 018 mit meinem (DIdel)pudel; (-)
 019 °hh (-) wir haben AUCH so eins; (---)
 020 ER <<h> (mit deinem didel)?>
 021 KI hm=HM,
 022 ER ACH so;
 023 hm=HM; (--)
 024 KI da drauf ist=n piRAT;
 025 n DIdel; (---)
 026 ER oh;

027 ?? ((lacht))
 028 KI und der KOCHT;
 029 u:nd (.) weisst du was ich SCHÖN finde,
 030 () ZWEI KARTen,
 031 das ist das GLEIche; (---)
 032 ER ach SO,
 033 KI hhh und der <<lachend> ()>
 034 ER und warum sind da immer zwei GLEIche karten,
 035 KI weil? (--) das nennt man PÄRchen; (---)
 036 wenn das hier vermISCHT (.) is?
 037 ER hm=hm?
 038 (1.75)
 039 KI das is? (---) da MUSS mAn AUFdecken?
 040 ER hm=hm? (-)
 041 KI und (.) man muss das ANdere suchen;
 042 (1.2)
 043 ER ach SO;
 044 das heißt also die karten liegen VOR mir, (--)
 045 KI hm=hm?
 046 ER dann deck ich eine karte AUF,
 047 KI ja; (-)
 048 und dann musst du die ANdere (wählen);=
 049 =die GLEIche;
 050 ER hm=HM;
 051 und wenn ich die gleiche geFUNDen hab,=
 052 =[was hab ich DANN;
 053 KI [dann haste_n PÄRchen;
 054 ER dann hab ich_n PÄRchen;
 055 KI nur DANN,
 056 kannst du NOCH mal;
 057 ER wenn (.) ACH so;
 058 und wie lange DARF ich dann, (---)
 059 KARTen umdrehen,
 060 (1.12)
 061 KI wenn de dann WIEder_n päRchen (noch) hast,
 062 dann darfst du noch mal;
 063 wenn du keins hast,
 064 dann kommt ne ANdere;
 065 ER ach SO;
 066 (1.12)
 067 und WER hat dann gewonnen,
 068 (1.38)
 069 KI DER, (-)
 070 der am MEHRsten karten hat;
 071 ER ach SO:;

In der Interaktion werden relevante Inhaltspositionen der Spielanleitung sowohl vom Kind initiativ als aber auch erst mithilfe der Unterstützungsleistungen der erwachsenen Zuhörerin realisiert. So bringt Kornelia zu Beginn der Diskurseinheit die Positionen

Materialbeschreibung und *Erläuterung der Spielvorbereitungen* (Z. 14-28) noch eigenständig hervor. Im weiteren Verlauf verschiebt Kornelia die im globalen Zugzwang der ZuhörerIn enthaltene Gattungsorientierung auf eine Spielanleitung jedoch in Richtung eines narrativen Genres: Sie thematisiert ihre eigenen mit dem Spiel verbundenen Handlungserfahrungen. Die deshalb zunächst etwas unvermittelt wirkende Äußerung Kornelias in den Zeilen 29-31 („und (.) weisst du was ich SCHÖN finde, () ZWEI KARTen, das ist das GLEICHE; (---)“) liefert die *Realisierung des Spielgedankens* deshalb allenfalls sehr implizit. Eine Detaillierung dieser Strukturposition (Z. 35 bis 42) wird erst durch die Verständnisfrage der Erwachsenen in Zeile 34 angestoßen.

Ab Zeile 44 bricht die ZuhörerIn die global-semantische Struktur der Diskurseinheit zugunsten eines zweiten Durchlaufs auf (vgl. Ohlhus / Quasthoff 2005), indem sie zuvor realisierte Positionen reformuliert und zum Verständnis des Spiels noch ausstehende Informationen mittels lokaler Zugzwänge (Z. 44, 46, 51f.) eng steuernd erfragt. Damit zeigt sie interaktiv, dass die bisher produzierte Spielanleitung nicht zu einer hinreichenden Verständigung geführt hat und auch lokal nicht mehr reparierbar ist. Auf der Grundlage ihrer Strukturereignisse an eine global-semantisch vollständige Spielanleitung stellt die Erwachsene gleichzeitig auf diese Weise eine individuell auf den global-strukturellen Entwicklungsstand des Kindes zugeschnittene Unterstützung bereit, welche dem Kind – im Sinne der Vygotskij'schen ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ – die Hervorbringung einer über seine diskursstrukturellen Fähigkeiten hinausgehende Diskurseinheit ermöglicht.

Vergleicht man die Schreibleistungen aller Kinder der Gruppe 1 mit ihren jeweiligen Strukturierungsfähigkeiten im Mündlichen, ergibt sich folgendes Bild:

In der Mehrzahl umfasst Gruppe 1 Kinder, bei denen die Unterstützungsleistungen des Erwachsenen – ähnlich dem Beispiel Kornelias – noch eine wesentliche Strukturierungsressource im Mündlichen darstellen. Bei diesen Kindern ist davon auszugehen, dass sie bei der schriftlichen Textproduktion nicht in gleichem Maße wie Kinder der Gruppe 2 auf intern verfügbare mündliche Strukturierungsressourcen zurückgreifen konnten.

Bemerkenswert ist vor dem Hintergrund unserer Fragestellung hier also der Befund, dass die unterrichtlichen Instruktionen zur Textstrukturierung nicht in der Lage waren, diesen Kindern eine dem mündlichen Unterstützungssystem vergleichbare Hilfestellung bereitzustellen. Explizite Instruktionen scheinen also bei eher niedrigem global-strukturellem Kompetenzniveau nicht denselben positiven Effekt auf das Produkt zu haben wie die dialogischen Steuerungen der ZuhörerIn im Mündlichen, die den Produktionsprozess lokal, Schritt für Schritt, unterstützen. Um diese Art von externer Ressource nutzen zu können, benötigen Kinder also ein gewisses Schwellen-Erwerbsniveau.

Zum anderen gehören Gruppe 1 vereinzelt jedoch auch Kinder an, die im Mündlichen bereits über ausgebaute global-strukturelle Fähigkeiten verfügen, trotzdem aber zu einer vergleichbar kohärenten Spielanleitung im Schriftlichen noch nicht imstande

sind. Der Übergang in die schriftliche Modalität geht bei diesen Kindern also offensichtlich mit einer zunächst noch nicht vollständigen Realisierung der im Mündlichen bereits ausgebauten Strukturierungsfähigkeiten bei der Nutzung von Schreibinstruktionen einher.

Diese Beobachtung deutet auf spezifische mit der medial schriftlichen Produktion verbundene Probleme hin (vgl. Becker-Mrotzek 1997b), z.B. die Verlangsamung des Produktionsprozesses und die entsprechende Belastung des Arbeitsgedächtnisses. Dieser Aspekt spiegelt sich auch in der Beobachtung, dass die mündlich realisierten Strukturierungsleistungen des ersten und zweiten Schuljahres in schriftlichen Spielanleitungen zeitversetzt typischerweise erst jeweils ein Jahr später erreicht werden (Stude 2003). Ein genauer Blick auf den Vergleich zwischen allen Genres unter den jeweils mündlichen und schriftlichen Produktionsbedingungen (s.u. 6.2.4) sollte hier eine Erklärung liefern können. Abschließend ist festzuhalten, dass die Bereitstellung des erarbeiteten Strukturrasters auch bei Gruppe 2 gegenüber dem mündlich gezeigten Erwerbsniveau keine optimierende Wirkung auf deren schriftliche Strukturierungsleistungen zeigte. Damit hat sich in global-struktureller Hinsicht insgesamt keines der an der Untersuchung beteiligten Kinder durch die unterrichtliche Instruktion verbessert.

Zusammenfassung: Wirksamkeit von expliziten Instruktionen bei der Strukturierung schriftlicher Spielanleitungen

Im Rahmen der Intervention ließen sich zwei unterschiedliche Verfahrensweisen in der Umsetzung von metakognitiv orientierten Instruktionen aufzeigen:

1. Zum einen finden sich Verfahrensweisen, die einen starken (sequenziellen) Rückgriff auf im Unterricht behandelte Strukturpositionen erkennen lassen, wobei bereitgestellte Instruktionen als Formulierungshilfe auf lokaler Ebene genutzt werden (Gruppe 1). Eine optimierende Wirkung auf den Grad der Detaillierung und die global-semantische Kohärenz ist in dieser Gruppe nicht nachzuweisen.
2. Zum anderen sind Verfahrensweisen zu beobachten, in denen sich die Kinder auf sprachlich-formaler Ebene stärker von den Instruktionen lösen und das gemeinsam erarbeitete Strukturschema als global-strukturelle Planungshilfe nutzen, die um eigene Formulierungen ergänzt wird (Gruppe 2). Dennoch gelingt es auch in dieser Gruppe i.Allg. nicht, die einzelnen zu realisierenden Positionen in eine insgesamt kohärente Globalstruktur zu integrieren.
3. Keines der Kinder erreicht mit Hilfe der Instruktionen unter schriftlichen Produktionsbedingungen ein höheres Strukturierungsniveau als im Mündlichen.

Wie die weiteren Analysen gezeigt haben, scheint die Umsetzung und das Nutzbarmachen metakognitiv orientierter Instruktionen für den Schreibprozess in erheblichem Maße von den internen strukturellen Ressourcen der Kinder abhängig zu sein: Texte, die unter Anwendung der unter 1 beschriebenen Verfahrensweise entstanden sind, stammen überwiegend von Kindern, die auch bei der Strukturierung mündlicher Dis-

kurseinheiten noch stark auf die Unterstützungsleistungen von erwachsenen Zuhörenden zurückgreifen. Dagegen wurden die Texte der Gruppe 2 ausschließlich von Kindern produziert, die im Mündlichen bereits über ausgebaute global-strukturelle Kompetenzen verfügen.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass ein Unterricht, der auf die Bewusstmachung textsortenspezifischer Strukturen abzielt, nur dann eine sinnvolle Unterstützung darstellt, wenn er an in der Mündlichkeit bereits erworbenen Fähigkeiten anknüpfen kann. Sollen diese im Rahmen des Unterrichts jedoch erst aufgebaut werden, so sind andere Zugänge notwendig. Dies gilt selbst vor dem Hintergrund, dass die Instruktionen in unserem Unterricht zuvor mit den Kindern gemeinsam erarbeitet und funktional basiert wurden.

Doch selbst wenn die Entwicklungsvoraussetzung ausgebaute global-struktureller Kompetenz im Mündlichen erfüllt ist, kann eine tatsächliche Unterstützungsleistung expliziter Instruktionen zur Textstrukturierung noch lange nicht als garantiert gelten. Zur fruchtbringenden Umsetzung unterrichtlich angebotener Strukturierungsstrategien bedarf es der weiteren Fähigkeit, die vermittelten Strukturkomponenten auf konkrete Schwierigkeiten des eigenen Schreibprozesses zu übertragen. Während sich das für mündliche Erwachsenen-Kind-Interaktionen charakteristische dialogische Unterstützungssystem vor allem durch ein auf die individuellen Kompetenzen der Kinder zugeschnittenes und bereits im Vollzug der Diskurseinheit wirkendes *recipient design* auszeichnet, muss das Kind beim Schreiben den erforderlichen Transfer für die eigene Textproduktion selbst leisten. Dies setzt wiederum einen reflexiven Zugang zum eigenen Text voraus, welcher – das zeigen besonders unsere Ergebnisse zu den Interaktionen im Rahmen von Schreibprozessen – innerhalb des hier zu Grunde liegenden Untersuchungszeitraumes nur in Ansätzen gegeben ist (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007).

6.3 Zusammenfassung: Gattungs- und Medialitätsunterschiede

Wir betrachten im Folgenden in der Zusammenschau der mündlichen und schriftlichen Realisierungsformen aller drei Gattungen die Einflüsse der medialen und der genreorientierten Kontextualisierungen. Im vergleichenden Blick auf den Zusammenhang zwischen jeweils spezifischen Anforderungsstrukturen und beobachtbaren Praktiken entwickeln wir einen ersten erklärenden Zugang auf die zu nutzenden und genutzten Ressourcen.

Unter Nutzung der JOBs von GLOBE als funktionales *tertium comparationis* in diesem Vergleich stellt sich im Überblick heraus, dass die Anforderungen bei der Kontextualisierung, speziell dem Thematisieren, im Schriftlichen gegenüber dem Mündlichen z.T. leichter, z.T. schwerer zu bewältigen sind: Leichter haben es die Kinder im Schriftlichen, wenn ihnen die Kontextualisierung durch klare Aufgabenstellung und Einbettung in den Unterricht abgenommen ist, sie also die Passung nicht – wie bei den mündlichen Fantasieerzählungen – selbst herstellen bzw. aushandeln müssen. Bei den mündlichen Erlebniserzählungen stehen ihnen dabei bspw. ihre rigiden Vorstellungen von

thematischer Anschlussfähigkeit im Wege. Andererseits haben sie es im Schriftlichen schwerer, weil gerade die Einbettung in das unterrichtlich geteilte Wissen dazu verführt, die besonderen Anforderungen an die explizite Kontextualisierung und Thematisierung von Texten zu missachten und ihnen das Korrektiv zuhörender Interaktionspartner/innen fehlt. Bei der internen globalen Strukturierung (um den Planbruch bzw. den Spielgedanken) im Rahmen der Durchführung zeigt sich, dass die schriftlichen Vertextungsleistungen bei den Erlebniserzählungen und den Spielanleitungen i.Allg. unter den mündlichen bleiben, sie jedenfalls nicht übersteigen (s. auch 8.1.2.2). Dies ist wiederum mit den unterschiedlichen Anforderungsstrukturen, aber auch mit den nutzbaren Ressourcen zu erklären: Im Fall der mündlichen Erlebniserzählungen profitieren die Kinder von dem Gesprächskontext, in dem die Erwartbarkeit und die Art des Planbruchs als zentrales Vertextungselement nahegelegt sind. Im Fall der Spielanleitungen führen die unmittelbare Orientierung an nicht-wissenden Zuhörenden und an deren entsprechenden Rückmeldungen zu einem Strukturierungsniveau, das im Schriftlichen mit Hilfe der standardisierten Instruktionen nicht erreicht bzw. auch im besten Fall nicht übertroffen werden kann.

Bei der Gattung der Fantasieerzählungen ist die Einbindung in den Gesprächskontext auch im Mündlichen deutlich geringer als in den beiden anderen Genres. Das betrifft sowohl die kaum vorhandene inhaltliche und funktionale Anbindung an einen kontextuell aufgebauten Verständigungszweck als auch das Ausmaß der Zuhörerunterstützung. Beides führt dazu, dass Kinder offenbar bereits im Mündlichen bei ihrer Strukturierung eher auf ihr Gattungswissen als auf kontextuelle Hilfen zurückgreifen.

Die Struktur der Episodenreihung in der Fantasieerzählung fördert in beiden Medialitäten keine narrative Struktur, die um den Planbruch zentriert ist. Trotzdem ist im Verlauf des Längsschnitts hier eine Zunahme entsprechend organisierter Diskurse und Texte festzustellen. Interessant ist besonders, dass schriftliche Fantasieerzählungen tendenziell eher ein höheres Strukturierungsniveau gegenüber mündlichen aufweisen, während sich dies bei konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen und den Spielanleitungen gerade umgekehrt verhält: Hier sind die schriftlichen Texte gegenüber den vergleichbaren mündlichen eher weniger gut strukturiert (s. auch 8.1.2.2).

Dies spricht dafür, dass in der Fantasieerzählung die interne Ressource des Gattungswissens gegenüber den kontextuellen Beeinflussungen am besten sichtbar wird, sie eben nicht verdeckt wird durch erforderliche kontextualisierende Aktivitäten. Das Gattungswissen kann medialitätsübergreifend genutzt werden. Die im Fall der stärker interaktiv konstituierten Genres eher genutzten externen Ressourcen sind beim Transfer in die Schriftlichkeit nicht „mitzunehmen“. Ein Wegfall dieser interaktiven Strukturierungsressourcen in der Schreibsituation macht sich in diesen Genres besonders bemerkbar, weil diese externen Ressourcen im Mündlichen erheblich zum Strukturierungserfolg beitragen und folglich im Schriftlichen durch eigenständig zu formulierende textinterne Mittel ersetzt werden müssen. Demgegenüber führt die relative Kontextentbundenheit der Fantasieerzählung auch im medial Mündlichen schon eher zu einer Einheitlichkeit des Äußerungspakets.

Als Verweis auf diesen Rückgriff auf Gattungswissen kann auch das Abschließen der Fantasieerzählungen gelten. In der Kontextualisierung des Mündlichen erschien das Schließen auf Kindseite oft als Reaktion auf die ansonsten immer weiter nachfragenden Zuhörenden. Im Vergleich mit den schriftlichen Texten, bei denen dieser interaktive Auslöser wegfällt, konnte das Abschließen auch als genregesteuert erkannt werden.

Diese Diskussion verweist auf die oben bereits erwähnte Tatsache, dass die Gattungen im kommunikativen Haushalt einer Sprach- / Kulturgemeinschaft oft eine größere oder geringere Nähe zu einer der Medialitäten aufweisen; i.d.S. wird im Vergleich der Praktiken hier ersichtlich, dass und wie Fantasieerzählungen schriftnäher sind als Erlebniserzählungen und Spielanleitungen. Neben der Art und dem Ausmaß an geprächskontextueller Einbettung und Unterstützung ist dies auch abzulesen an den von den Kindern verwendeten Mitteln: Nur bei den Fantasieerzählungen verwenden die Kinder auch im Mündlichen metanarrative Praktiken (wie z.B. „Ende“). Auch ihre expliziten planerischen Aushandlungsprozesse vor dem eigentlichen Einstieg zeigen, dass die GrundschülerInnen in dieser Gattung ganz andere, nämlich explizierbare, Planungsformen anwenden als bei den beiden anderen Gattungen. Diese beziehen sich auf Regeln der Gattung: Ist eine Geschichte über einen abgestürzten Jungen hier zulässig? Die Kontextualisierungsschwierigkeiten, die sie auch bei den Erlebniserzählungen zeigen, beziehen sich demgegenüber auf die Zulässigkeit einer Gesprächsfortsetzung: Das Erlebnis passt nicht in diesen Zusammenhang.

Die medial unterschiedlichen Gattungsanforderungen zeigen sich auch darin, dass einige Kinder mindestens in ihren frühen Texten eine Art direkte Übersetzungsstrategie aus dem Mündlichen anwenden (vgl. prototypisch Sabine: 8.2.2.1), die im weiteren Erwerbsverlauf angesichts der schrifttypischen Anforderung der Gattungen an Kontextentbundenheit und Explizitheit nicht durchzuhalten ist.

Wir finden also unterschiedliche Grade der interaktiven Konstitution der Gattungen und damit unterschiedliche interne (Gattungswissen) und externe (Zuhörerunterstützung und -steuerung) Ressourcen, die in den Praktiken gefordert sind und genutzt werden. Der Zusammenhang zwischen implizit vorhandenem Gattungswissen und Nutzung expliziter metakognitiver Instruktionen, den wir am Beispiel der Spielanleitungen zeigen konnten, wirft dabei ein entscheidendes Schlaglicht auf die Nutzung der Ressourcen im Erwerbsprozess. Das Kapitel 8 zu den Erwerbsverläufen wird systematisch zeigen, wie die Kinder diese Ressourcen im Kompetenzaufbau nutzen. Den Kompetenzen ist das nun folgende Kapitel 7 gewidmet.

V Ressourcen und Erwerbsmechanismen

7. Globale Kompetenz

Nachdem wir im ersten Schritt unserer empirischen Analysen die Praktiken der Kinder sowie – im Mündlichen – die ihrer Gesprächspartner/innen als gemeinsam erledigte JOBs im Gespräch rekonstruiert haben, wenden wir uns in den nachfolgenden Kapiteln unterschiedlichen Aspekten der Erwerbsprozesse und ihrer Erklärung zu. Damit richten wir den Fokus der Analyse notgedrungen auf das Kind, ohne seine Eingebundenheit in die Prozesse des *joint achievement* der Erwachsenen-Kind-Interaktion zu vernachlässigen (s.o. 4.2). Eine notwendige konzeptionelle Grundlage für die Bearbeitung von Erwerbsfragen in unserem Zusammenhang – und damit ein Zwischenglied zwischen Praktiken und Erwerb – ist die Explikation eines Konzepts von Kompetenz, das auf (interaktiven) Praktiken fußt. Ein solcher Begriff von Kompetenz muss es erlauben, aus den immer lokal kontextuell gebundenen, mikrogenetisch vielfach motivierten, ko-konstruierten Praktiken eine individuelle und über die Zeit operierende ontogenetische Rekonstruktion von Kompetenz(zuwachs) abzuleiten (s.o. 5.2.3 sowie Bergmann / Quasthoff 2010; Quasthoff 2012a).

Im ersten Zugriff zeigen wir die Art der Verankerung individueller Fähigkeiten in den (ko-konstruierten) Praktiken, indem wir unser Konstrukt von Kompetenz systematisch aus GLOBE (s.o. 5.2.1) herleiten.

7.1 GLOBE und Erwerb: Grundlegendes zum Kompetenzkonzept

Kompetenz als eine *nicht beobachtbare, personenbezogene Disposition* (Weinert 2001; Becker-Mrotzek 2009) ist – wie oben erläutert – theoretisch wegen genau dieser Bestimmungsstücke zunächst nicht kompatibel mit den Grundlagen der Konversationsanalyse in ihrer strikt ethnomethodologisch fundierten Form (s.o. 2.1 und 4.2 sowie Bergmann / Quasthoff 2010; Quasthoff 2015). Die Rekonstruktion der *Conversation Analysis* beschränkt sich auf Phänomene, die *audible and visible* und damit nicht dispositionell sind. Sie fokussiert auf die *gemeinsame* Herstellung von Sinn, rekonstruiert damit eben nicht primär personenbezogen, sondern betrachtet die Hervorbringung durch *alle* Teilnehmenden im lokalen Vollzug, so wie auch wir im Kapitel 6.1 die Praktiken beschrieben haben. Bei der Nutzung von Daten steuert die CA-Programmatik die Art der aufzuzeichnenden Interaktionen nicht, um Hinweise auf Kompetenzen zu erhalten.

Die Art, in der wir die Praktiken der Kinder im interaktiven Vollzug rekonstruiert haben, führt entsprechend nicht umstandslos zur Ableitung ihres Fähigkeitsniveaus. Allerdings erlaubt die Art unserer Datenerhebung in bewusster Abweichung von klassisch-konversationsanalytischen Forderungen einen besseren Einblick in die ‚Dispositionen‘ der jeweiligen Kinder als es zufällig dokumentierte Interaktionen könnten, weil die quer- und längsschnittliche Vergleichbarkeit gesichert wurde.

Die Entwicklung eines Konzepts von Diskursfähigkeit aus den manifesten, interaktiv gebundenen Praktiken im Vollzug ist nach dem oben Gesagten also alles andere als trivial. Das gilt umso mehr, wenn man mündliche und schriftliche Manifestationen von

globaler Kompetenz auf einer bestimmten strukturellen Beschreibungsebene integriert erfassen und damit die bisher eher unverbundenen Forschungsfelder der Sprach- / Diskurserwerbs- und der Schreibforschung bzw. des Erwerbs von Textproduktionsfähigkeiten zusammenbinden möchte (s.o. 4).

Um den erwähnten Inkompatibilitäten zu begegnen, können wir auf GLOBE (s.o. 5.2.1; Bergmann / Quasthoff 2010) aufbauen. Die analytische Kraft dieses Analysezugangs in seiner Dreigliedrigkeit ist inzwischen für mehrere Gattungen erwiesen (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005; Heller 2012; Morek 2012; Strähle 2013; Ohlhus 2014). Sie wurde unter verschiedenen Fragestellungen – auch zur Schriftlichkeit (Güllich / Hausendorf 2000) – erprobt, die wesentlich durch die Ebene der Jobs als *tertium comparationis* bearbeitet wurden (vgl. z.B. zur standardisierten Erfassung von Erzählkompetenz Quasthoff et al. 2011, von Argumentationskompetenz Quasthoff / Domenech 2016).

GLOBE erwuchs u.a. aus einem empirischen Einblick in den Zusammenhang von Mikro- und Ontogenese (s.o. 5.2.1 und Quasthoff 2012a). Hausendorf und Quasthoff (1996) konnten auf der Grundlage ihrer Datenkonstellation bei Kindern in vier Altersgruppen die Optimierung ihrer interaktiv eingebetteten und konversationell unterstützten Erzählpraxis gegenüber jeweils wechselnden Zuhörerenden über drei Tage hinweg beobachten. In der Analyse wurden die dabei zutage tretenden systematischen Verbesserungen derselben Kinder abgeglichen mit den Unterschieden zwischen den Altersgruppen. In dieser Konfiguration konnten drei mikro- und ontogenetisch übereinstimmende Dimensionen der Optimierung mit Entwicklungsrelevanz rekonstruiert werden, die in den drei Aufgabenfeldern bzw. Analyseebenen von GLOBE, den JOBS, MITTELN und FORMEN, kondensiert wurden.

Das Spannungsverhältnis zwischen der Ko-Konstruktion aller Sprechereignisse und dem individuellen, auf die einzelne Person bezogenen Niveau von Kompetenz löst GLOBE also auf in der integrierten funktionalen Erfassung der jeweiligen Mittel und Formen als Anteile der einzelnen Sprechenden bei der Erfüllung der gemeinsamen interaktiven Aufgaben auf der Ebene der Jobs.

Der Nicht-Beobachtbarkeit von Kompetenz begegnen wir u.a. durch die mannigfaltigen Einblicke, die wir in unserer längsschnittlichen Datenkonstellation in die Praktiken jeweils desselben Kindes analytisch quasi nebeneinanderlegen können (Bergmann / Quasthoff 2010). Das einzelne Kind ist sozusagen der Fixpunkt, auf den unterschiedliche Beobachtungen zu seiner Performanz in verschiedenen Kontexten und kommunikativen Anforderungen sowie auf der biographischen Zeitachse projiziert werden. Damit können die mikrogenetischen Prozesse bis zu einem gewissen Grad aus ihrer je konkreten lokalen Bindung gelöst werden.

In dem Maße, in dem Interaktion mit Kindern als (noch) Nicht-*members* immer auch (implizite) Kompetenzzuschreibungen einschließt (Forrester 2010; Quasthoff 2015), kann ein CA orientierter Zugang diese Zuschreibungen erschließen. Damit wird Kompetenz in der Interaktion i.S. einer Vollzugswirklichkeit manifest. Das gilt teilweise auch für schriftliche Äußerungsformen der Kinder, die zumindest in unseren Daten von der Lehrperson kommentiert, korrigiert, beurteilt werden und auf deren Grundlage z.T.

Kinder auch mit Lehrpersonen interagieren (s.u. 8.2.2.1). Diese interaktive Manifestation und Zuschreibung von Kompetenz löst auch ein weiteres Problem – das der mindestens impliziten Normativität.

Ein kritischer Schritt im Rahmen eines Fähigkeitskonstrukts für die Verwendung in der unidirektionalen Konstruktion von ‚Entwicklung‘ ist nämlich der normative Maßstab (s.o. 4.2), der hinter der Festlegung von Kompetenzniveaus bzw. im Konzept „Verbesserung“ liegt. Auf der Basis der rein deskriptiven Rekonstruktion von Praktiken entsteht die Frage, woran „Verbesserung“ empirisch jeweils festgemacht wird. Hier hilft uns die konversationsanalytische Orientierung mindestens für den Bereich mündlicher konversationell eingebetteter Äußerungen: Hausendorf und Quasthoff (1996) konnten in ihrer konversationsanalytischen Vorgehensweise das Normativitätsproblem auflösen, indem es aus dem Bereich der theoretischen oder beschreibungsmäßigen Unterstellung eines Maßstabs verlagert wurde auf ein interaktiv zu bearbeitendes Verständigungsproblem der Teilnehmenden, deren Lösung folglich für die Analyse rekonstruierbar wird: Nicht die Analysierenden müssen also normativ bestimmen, was besseres oder schlechteres Erzählen und Erklären jeweils ausmacht, sondern die Erwachsenen konfrontieren ihre kindlichen Gesprächspartner/innen systematisch und intuitiv in ihrem Zuhörerverhalten mit ihren Explikationserwartungen bzw. ihren Verstehensproblemen. Funktionale Grundlage ist entsprechend die lokale Herstellung von Verständigung und nicht eine bewertende Norm.

Diese intuitive Steuerung des Kindes durch die Erwachsenen ist ein wesentliches Element der Funktionsweise des *Discourse Aquisition Support System* DASS (s.o. 3.2; 4.2; 5.2.1), dessen Wirksamkeit im Zusammenhang mit Erzählfähigkeiten in Hausendorf und Quasthoff (1996) bei Kindern zwischen 5 und 14 Jahren entdeckt und nachgewiesen wurde und das in den vorliegenden Untersuchungen für eine breitere Datenbasis und verschiedene Gattungen bestätigt und differenziert werden konnte (s.o. 6. und s.u. 8.).

Dieser analytische Zugang spezifiziert auch den Aufgabencharakter, der in funktional orientierten Konzepten von Kompetenz enthalten ist (z.B. Deppermann 2009; Becker-Mrotzek 2009): Die Jobs von GLOBE konstituieren gattungsbezogen, aber kontextualisiert die Gesprächsaufgaben, die alle Beteiligten jeweils zu erfüllen haben; die lokalen Nachfragen, Paraphrasen, Bestätigungen der erwachsenen Zuhörerenden stellen dabei jeweils interaktiv dar, bis zu welchem Grad der kindliche Gesprächsbeitrag ihre (altersbezogenen) Erwartungen als *members* erfüllt hat bzw. bearbeitungsbedürftig ist.

Für den Fall schriftlicher Texte der Kinder stellt sich das Normativitätsproblem etwas anders: Zwar sind auch hier i.Allg. mindestens implizite Kompetenzzuschreibungen der Lehrpersonen aus ihren Kommentaren zu den Schreibprodukten der Kinder rekonstruierbar. Allerdings liegt die Grundlage dieser Zuschreibungen nicht – wie in Gesprächen – allein in dem Zweck der Verständigung. Vielmehr agiert die Lehrperson im Rahmen ihrer Professionalität gemäß ihrem institutionellen Auftrag auch als Instanz, die professionell an didaktischen Zielen orientiert kommentiert und bewertet.

Gerade diese unterschiedliche Mechanik in der Etablierung von Kompetenzzuschreibungen reproduziert auf entscheidende Weise den institutionellen Kontext von Unterricht (Quasthoff et al. 2017). Damit ist sie ein kontextuelles Merkmal, das wie andere in unserem Analyseverfahren rekonstruiert wird.

Keinesfalls werden also Kompetenznormen in unseren Forschungsprozessen extern gesetzt. Wir arbeiten grundlegend analytisch nicht mit einer theoretisch oder empirisch forschenseitig abgeleiteten Beurteilung von ‚Angemessenheit‘, sondern rekonstruieren Spuren von interaktiv etablierten Erwartungen der jeweiligen *members* als Teilnehmer an den mündlichen und schriftlichen Prozessen. Kriterium ist also zunächst jeweils der ‚interaktive Erfolg‘ (Morek 2016), bevor dann auf einer zweiten Ebene unser Wissen über Erwerbsniveaus und -verläufe in die Einschätzung der mikrogenetischen Beobachtungen einfließen.

Produktive globale Kompetenz ist also in unserem Verständnis eine personenbezogen verfügbare Disposition zu äußerungsübergreifendem sprachlichen Handeln beim Produzieren von diskursiven Gattungen, die in unmittelbaren oder ‚zerdehnt‘ (Ehlich 1984) interaktiven Kontexten den Erwartungen der Rezipienten entspricht. Sie ist jeweils lokal funktional fundiert, indem sie als (Anteil bei der) Erfüllung kontextuell implizit oder explizit etablierter Gesprächs- bzw. Textstrukturierungsaufgaben (JOBS) zu fassen ist. Ihr Ausmaß wird ersichtlich am Anteil der selbstständigen Übernahme sowie am manifesten interaktiven Erfolg bei der Erfüllung dieser Aufgaben auf der Ebene der MITTEL und FORMEN. Globale Kompetenz schließt entsprechend interaktionsorganisatorische, semantische und sprachlich-formale Facetten (s.u.) ein.

Rezeptive globale Kompetenzen sind aus den empirisch fundierten produktiven bis zum gewissen Grad theoretisch abzuleiten, bedürfen aber einer eigenen expliziten Modellierung und empirischen Überprüfung. Das gilt auch unter dem Gesichtspunkt, dass in unserer Explikation von Diskursproduktion rezeptive Teilfähigkeiten zum Erkennen kontextueller Bedingungen (z.B. *Erkennen eines globalen Zugzwangs, kontextuelle Passung einer Gattung* etc.) immer eingeschlossen sind.

Unser Konzept von globaler Kompetenz ist damit einerseits anschlussfähig an Konstrukte der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, die gegenwärtig durch das Konzept von Weinert (2001; vgl. Klieme et al. 2007b) bestimmt sind:

„Kompetenzen [werden ...] als *kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen, definiert.“ (Klieme et al. 2007b: 7 [Hervorh. i. Original]).

Andererseits ist aber unser Kompetenzbegriff entsprechend der andersgearteten theoretischen Fundierung auch auf eigene Weise gefasst:

Der *kognitive* Charakter der Disposition ist in unserem Konzept strikt interaktiv gerahmt. Auch wenn Diskurskompetenzen personengebunden sind, d.h. aus der gemeinsamen Herstellung einer ko-konstruiert interaktiven Leistung herauspräpariert werden müssen, sind sie im Rahmen der Möglichkeiten der rekonstruktiven Methodologie (s.o. 4.1.2 und 5.2.1) nur in dem Maße erfassbar, in dem sie interaktiv manifest, d.h. auch von Zuhörenden und Lesenden *audible and visible* bearbeitet werden.

Unser Konzept von Kompetenz ist *erwerbsfundiert* insofern, als es Facetten unterscheidet, die sich in Erwerbsstudien als entwicklungsrelevante Teilfähigkeiten erwiesen haben. Wie erwähnt repräsentieren die drei Facetten von globaler Kompetenz i.S. dieser theoretischen Anbindung und ihrer empirischen Fundierung nur solche Teilfähigkeiten, die durch die Gleichförmigkeit von Erwerbsprozessen in mikro- und ontogenetischer Sicht fundiert sind (Hausendorf / Quasthoff 1996). Sie nehmen damit die drei Analyseebenen von GLOBE (s.o. 5.2.1) auf:

- die gemeinsam zu bewältigenden interaktions- und textorganisatorischen Aufgaben bei der jeweiligen lokalen Platzierung und Durchführung einer Diskurseinheit (JOBs),
- die für die diskursiven Rollen Produzent/in (bzw. Zuhörer/in) einer Diskurseinheit jeweils gattungsspezifischen, globalsemantisch und sequenziell bestimmten Züge im Aufbau einer bestimmten Gattung (MITTEL) sowie
- den gattungs- und kontextspezifischen Einsatz der sprachlichen, nonverbalen, prosodischen und textgraphischen FORMEN.

7.1.1 JOBs: Kompetenz zur (Mit-)Arbeit an der situativen Einbettung der globalen Organisationsstruktur: Kontextualisierungskompetenz

Auf dieser Beschreibungsebene geht es in GLOBE um die Rekonstruktion der kontextbezogenen Organisations- und Verständigungsaufgaben, die Sprechende und Zuhörende im Mündlichen gemeinsam zu bewältigen haben. In global orientierten Interaktionen mit Kindern als *non-members* zeigt sich mit besonderer Deutlichkeit, dass diese Ebene sehr grundlegend durch die Zusammenarbeit im Setzen und Bedienen globaler Zugzwänge geregelt ist. ‚Konditionelle Relevanzen‘ (Kallmeyer 1978) bzw. ‚sequentielle Implikationen‘ (Jefferson 1978) beschreiben die Tatsache, dass jede (verbale) Interaktion strukturiert wird durch hochgradig regelhafte Beschränkungen auf die Art der erwartbaren nachfolgenden Züge, die durch den jeweils vorausgehenden Zug gesetzt werden. Diese sequenzielle Ordnung wurde bisher primär lokal auf der *turn-by-turn*-Ebene, häufig am Beispiel von ‚Paarsequenzen‘ (Schegloff 2007) oder ‚Präferenzstrukturen‘ (Pomerantz 1984), rekonstruiert. Im Fall von Diskurseinheiten haben es die Beteiligten allerdings mit globalen sequenziellen Verpflichtungen zu tun: Es gibt Züge, an die man nur mit einer satzübergreifenden Einheit anschließen kann („Was ist denn grade da drüben bei euch passiert?“). Ab einem bestimmten Punkt im Gespräch – GLOBE beschreibt diesen als das Thematisieren – müssen *members* gemäß den projektiven sequenziellen Anforderungen dieses globalen Zugzwangs ein Äußerungspaket anschließen. Schließt man diese global organisierte Gattung nicht an, muss diese Verweigerung begründet werden („weiß ich nicht“; „war nicht dabei“). Es geht also beim Relevantsetzen und besonders beim Thematisieren – wie bei der Analyse der Praktiken in Kapitel 6 immer wieder herausgestellt – um die Fähigkeit, globalen kontextuellen Bedingungen zu entsprechen bzw. sie herzustellen.

Der Blick auf den Erwerbsverlauf verdeutlicht die analytische Bedeutsamkeit dieser Facette: 5-jährige Kinder besitzen die Fähigkeit nämlich noch nicht, globale Zugzwänge im Gespräch zu erkennen und zu bedienen. Erwachsene kompensieren dies nach dem Prinzip des *Forderns und Unterstützens* (Quasthoff / Kern 2007) durch Lokalisieren und Explizieren (s. die Analysen zum Thematisieren in 6.1).

Insgesamt finden wir in den GENESIS-Daten (Hausendorf / Quasthoff 1996) die folgende Altersverteilung in Bezug auf diese für Diskurse zentrale strukturelle Aktivität im Umgang mit kontextuellen Anforderungen:

- Die *5-Jährigen* befolgen globale strukturelle Verpflichtungen noch nicht, es sei denn, sie werden vom Erwachsenen expliziert („Erzähl doch mal!“). Implizite globale Zugzwänge werden ignoriert und vom Erwachsenen lokalisiert, d.h. in lokal zu bedienende Fragen aufgelöst.
- Die *7-Jährigen* erkennen implizite globale Zugzwänge und befolgen sie. Sie etablieren auch ihrerseits solche globalen Verpflichtungen.
- Die *10-Jährigen* markieren diese Globalität zusätzlich noch in der Form ihrer Erzählungen, indem sie entsprechende Gliederungssignale verwenden (s.u. Markierungskompetenz).

Der folgende Gesprächsausschnitt (B 1) aus den GENESIS-Daten illustriert, wie junge Kinder einen solchen narrativen Zugzwang ignorieren:

Beispiel (1): 05-112-13, informelle Situation; 1. Tag

```

001 ER Und denn is doch aber da was passiért ne?
002 KI Ja
003 ER /Na wat warn det?/ [lebhaft]
004 [...]
005 Da war doch plötzlich n Krách da ne?
006 K: Ja -- ich habs mitgekricht
007 ER Mensch erzähl mir mal wat warn da los?

```

(entnommen aus Hausendorf / Quasthoff 1996: 371)

Nach der sequenziellen Mechanik globaler Zugzwänge übernimmt das Kind eigentlich die Verpflichtung zum Erzählen des Vorfalls, indem es seine Zeugenschaft zugibt (Z. 6: „Ja -- ich habs mitgekricht“). Trotzdem tritt das 5-jährige Mädchen dann nicht in die Diskurseinheit ein. Die ZuhörerIn muss ihre globale Erwartung explizieren (Z. 7: „Mensch erzähl mir mal“). Erst dann produziert das Kind eine kurze Erzählung. Der folgende Ausschnitt eines 7-jährigen Kindes bietet demgegenüber einen starken Beleg dafür, dass das ältere Kind den globalen Zugzwang erkennt, wenn es ihn auch nicht befolgt: Das Kind begründet nämlich in Form eines *account* (Scott / Lyman 1968), warum es der Verpflichtung nicht folgt (Z. 006). Damit haben wir einen besonders starken Hinweis darauf, dass das Kind die Verpflichtung als solche erkennt:

Beispiel (2): 07-122-08: 51-60, informelle Situation, 2. Tag

001 ER Ich hab gehört
 002 da is irgendwie was kaputtgegangen bei euch da unten?
 003 KI Nö
 004 ER Gar nicht?
 005 Nä dann hab ich das missverstanden
 006 KI /Hat dir das der Peter gesagt? [lauernd]/
 007 Dann brauch ich dirs ja gar nicht mehr erzählen
 008 wenn der – wenn du das schon weißt

(entnommen aus Hausendorf / Quasthoff 1996: 169)

Als Facette der im Mündlichen erkennbaren Diskurskompetenz ist hier also zunächst die interaktive Grundfähigkeit adressiert, die ein Kind überhaupt erst in die Lage versetzt, sich produktiv an einem Diskurs mit globalen Aufgaben, also an der Erledigung der strukturell-organisatorischen Jobs der Interaktion zu beteiligen.

Übergreifender, d.h. unabhängiger von den Kompetenzniveaus der 5- bis 7-jährigen Kinder formuliert, geht es im Mündlichen um die Fähigkeit, die eigene zu produzierende Diskurseinheit angemessen in einem Gesprächskontext zu platzieren bzw. diesen Kontext so zu gestalten, dass der Anschluss und die Durchführung des Äußerungspaketes einer bestimmten Gattung sequenziell passen. Zum „Anschlussfähigmachen“ in diesem Sinne gehört nicht nur die bei jungen Kindern noch nicht vorhandene oder unsichere Fähigkeit des unmittelbaren Anschlusses einer satzübergreifend formatierten Einheit an einen entsprechenden Gesprächskontext bzw. globalen Zugzwang. Die Platzierung eines Beitrags muss ebenso den Erfordernissen des Kontextes i.S.d. Jobs ‚Inhaltliches / formales Relevantsetzen‘ (s.o. 5.2.1, Abb. 6) insgesamt folgen: Die Einheit muss inhaltlich passen, d.h. thematisch und bzgl. der erwarteten Gattung (Quasthoff et al. 2017) dem unmittelbaren ‚sequenziellen Kontext‘ entsprechen (Quasthoff / Morek 2015). Darüber hinaus muss sie mit dem übergeordneten Aktivitätsrahmen, dem ‚sozialen Kontext‘ (Quasthoff / Morek 2015) und dessen Gattungsanforderungen kompatibel sein. Dass diese inhaltliche Anschlussfähigkeit mindestens bei Schuleintritt noch in der Entwicklung ist, zeigen die ausführlichen „Verhandlungen“ über die kontextuelle Angemessenheit, die wir bei den konversationell eingebetteten Erlebniserechnungen und den mündlichen Fantasieerzählungen in unseren Daten finden.

Ebenso wie der vorausgehende Kontext so gestaltet werden kann, dass eine bestimmte Diskurseinheit anschlussfähig wird, muss auch das Äußerungspaket in der Durchführung so passend gemacht werden, dass es den jeweiligen kontextuellen Gegebenheiten entspricht (Quasthoff / Morek 2015) und als Ausdruck von *recipient design* auf die jeweiligen Zuhörenden orientiert ist.

Unter schriftlichen Produktionsbedingungen heißt dies, dass der zu produzierende Text der Schreibaufgabe, den Produktionsbedingungen und dem Schreibziel entsprechen sowie auf die Leserschaft orientiert sein muss. Abgeleitet aus der Jobebene von GLOBE geht es also übergreifend um die Fähigkeit des *Kontextualisierens* (s.u. 7.2),

die in den Praktiken besonders in den Randjobs des Relevantsetzens und Thematisierens, aber auch während der Durchführung sichtbar wird.

7.1.2 MITTEL und ihre Sequenzialisierung: Der Aufbau globaler Kohärenz als Vertextungskompetenz

Die Beschreibungsebene der MITTEL bildet die sprachlichen Handlungszüge der einzelnen an einer globalen Interaktion Beteiligten ab. Hier wird also darstellbar, ob und in welcher Weise das Kind den sequenziellen Anforderungen der Gattung folgt und als ‚primärer Sprecher‘ (Wald 1978) seine Diskurseinheit intern auf globaler Ebene organisiert. Diese Abfolge von Äußerungen und die dahinter erkennbare gattungsgemäße Struktur wird in traditionellen Ansätzen zur Diskursentwicklung ausschließlich betrachtet. Hinweise zu den Erwerbsfolgen sollen auch hier das Konzept der Kompetenzdimension fundieren: Nach den Beobachtungen von Hausendorf und Quasthoff (1996) sind Fünfjährige häufig noch nicht ohne dialogische Hilfe in der Lage, erkennbar die angebotenen Informationen über den Vorfall in irgendeinem Sinne gemäß der für das globale Verständnis notwendigen narrativen „Logik“ auszuwählen. Diese erwartbare Struktur konnte in der seinerzeitigen Studie detailliert und ganz konkret expliziert werden, weil der Gegenstand des Erzählens dort extensional bei allen Kindern derselbe war und gemäß der ‚Relationsstruktur‘ informationsstrukturell (van Dijk / Kintsch 1983) auf der Basis aller Äußerungen des Korpus aufbereitet werden konnte. Ähnlich konnten wir in der vorliegenden Studie im Fall der Spielanleitung verfahren (s.o. 6.1.4). Auch hinsichtlich der semantischen Kohärenz benutzen wir also keinen externen Maßstab, sondern legen – neben den Zuhörer-Nachfragen – die im Gesamtkorpus vorfindlichen Informationseinheiten zugrunde.

Das folgende Beispiel (3) eines 5-jährigen Kindes zeigt, wie bei jungen Kindern die Fähigkeit noch nicht erkennbar ist, die Informationen des (narrativen) Genres global kohärent zu organisieren, d.h., sie in einer komplexeren Gesprächseinheit selbstständig und mit einer gewissen Vollständigkeit zu sequenzieren:

Beispiel (3): 05-111-11, informelle Situation, 1. Tag

001	ER	Hat au ganz schön geschéppert nö? - mhm?
002	KI	Ja-a
003		/aber/ [zögernd] /der/ [gedehnt] /Kassette/
004		[akzentuiert] habbich nachgeguckt
005		is die runtergeknallt
006		hat se wieder aufgehebt –
007	ER	Die hatter wieder aufgelegt?
008	KI	Nö (der) wollt das gánz machen einfach
009		aber - des hat nich geschafft
010		da war der Mánn da

(entnommen aus Hausendorf / Quasthoff 1996: 167)

Siebenjährige zeigen eine erkennbare Systematik in den semantischen Strukturmustern – sie detaillieren entweder den Höhepunkt oder sie nennen die einzelnen Episoden (vgl. dazu die hier vorliegenden Befunde zu den mündlichen und schriftlichen Praktiken bei den Fantasieerzählungen: s.o. 6.1.1.3 und 6.2.1.1). Im folgenden Beispiel werden der Planbruch als Thematisierung vorangestellt und die wesentlichen Episoden genannt:

Beispiel (4): 07-111-02, informelle Situation, 1. Tag

001 ER Sach mal Lisa – was is denn unten passiert?
 002 KI Mmh da is der Kassettenrekorder runtergefalln –
 003 der is darüber gestölpert
 004 ER aha
 005 KI da sind die ganzen Kassetten runtergefalln --
 006 hat er es sich schnell aufgehobn
 007 und hat sie reingelegt –
 008 dann hatter der Frau gesagt

009 – der – die soll – das nich sogn
 010 und da kamer und hat sie gesacht

(entnommen aus Hausendorf / Quasthoff 1996: 163)

Diese Fähigkeit zur Sequenzierung auf Mittelebene, also des internen Aufbaus einer Einheit gemäß den inhaltlichen und sequenziellen Anforderungen des Genres, ist in beiden Medialitäten vonnöten und anwendbar. Wir sprechen von ‚Vertextungskompetenz‘ im ursprünglichen Wortsinn des ‚Verwebens‘ von Einzelnem. Vertextungskompetenz ist Teil ‚kontextfreien‘ Gattungswissens. Der jeweilige kontextualisierende, adressatenorientierte Einsatz dieses Gattungswissens gehört demgegenüber zur Kontextualisierungskompetenz (s.o. 7.1.1).

7.1.3 FORMEN und Verfahren: Die Kompetenz der sprachlichen Markierung

Die Analyseebene der Formen entspricht der Notwendigkeit für Sprechende und Schreibende, globalsemantische Gegebenheiten bzw. globalstrukturelle Anschlüsse (sprachlich) zu markieren, um Verständigung zu sichern und damit zu transparenten interaktiven Prozessen der Sinnkonstitution beizutragen. Gemeintes wird für die lokalen Zwecke der Verständigung zwischen den Beteiligten *audible and visible* und auf diese Weise im Garfinkel’schen Sinne *accountable* (Garfinkel 1967). Verfahren dafür können im Gumperz’schen Sinn als *contextualization cues* – aufgefasst werden und sind im Mündlichen – wie Gumperz und die nachfolgende Forschung gezeigt haben – sehr vielfältig (Gumperz 1992): Prosodische Indikatoren i.w.S. werden ebenso eingesetzt wie mimisch-gestische und andere multimodale Formen, aber auch lexikalische, syntaktische oder vorgeformte Syntagmen zur Markierung bestimmter Gattungen (s. z.B. Ohlhus 2014). Wie bei der Diskussion der besonderen Bedingungen der schriftlichen Produktion diskutiert (s.o. 6.2.1), wirkt sich der Medialitätsunterschied hier insofern gravierend aus, als die Schriftlichkeit auf explizitsprachliche Formen angewiesen

ist und an die Körperlichkeit gebundene Ressourcen (Quasthoff 1995) nicht nutzen kann. Die *Conversation Analysis* betrachtet diese Verfahren der Desambiguierung von Gemeintem mit Recht als inhärenten Bestandteil der Geordnetheit, die unproblematische Verständigung unter *members* überhaupt erst erlaubt. Dass Nicht-*members* die Fähigkeit zu einer derartigen „Betriebsanleitung“ für Gemeintes erst erwerben müssen, ist der Gedanke, der hier zentral gesetzt ist.

Wir fassen die korrespondierende Kompetenzdimension der *Markierung* also nicht als unabhängig von ihrer jeweiligen funktionalen Verwendung beschreib- und messbare sprachstrukturelle Kompetenz syntaktischer und / oder lexikalischer Art, wie in der Linguistik oder auch der sprachlichen Bildungsforschung üblich. Vielmehr geht es uns um die Fähigkeit, sprachliche Verfahren (Ohlhus 2014) zur interaktiven Darstellung (*display*) realisierter globaler Strukturen einzusetzen. Bezüge zwischen dem Niveau kontextfreier sprachstruktureller Kompetenz und der Fähigkeit zur Nutzung dieses sprachstrukturellen Repertoires zur Markierung von Kontextualisierung und Vertextung sind noch weitgehend unerforscht. Ein Fenster in diese Zusammenhänge kann die Untersuchung von L2-Sprechenden und Schreibenden eröffnen.

Strukturelle Elemente der globalen Einheit, die im Besonderen eine derartige Markierung erfordern, sind z.T. durch die Gattung gesetzt, ebenso wie die Art der formalen Repertoires, die typischerweise in dieser Funktion verwendet werden (Ohlhus 2014). Ein einschlägiges Beispiel für ein solches Repertoire sind die Einleitungs- und Schlussformeln, die besonders in den schriftlichen Fantasieerzählungen unserer Kinder eingesetzt wurden (s.o. 6.2.2). Bei narrativen Diskurseinheiten generell ist es bspw. der Planbruch, der gemäß den Anforderungen der Gattung entsprechend herausgehoben wird, etwa durch einen narrationstypischen Diskursmarker wie *plötzlich*. Damit dient die Art der Markierungen als Kontextualisierungshinweis für die Gattungsorientiertheit von Diskurs- und Textaktivitäten.

Unter Erwerbgesichtspunkten zeigt sich, dass es sinnvoll ist, diese Fähigkeit der formalen Markierung als eigene Kompetenzfacette zu fassen und sie nicht etwa als inhärenten Teil der Strukturkompetenz anzunehmen: Es zeigte sich nämlich mit Hilfe der Dreigliedrigkeit von GLOBE, dass sich die Ebene der Formen durchaus eigenständig und langsamer entwickelt als etwa die Vertextung.

Die Explizitheit der Markierung wird im Erwerbsverlauf erst spät erreicht. Hausendorf und Quasthoff (1996) haben diese über die Entwicklung zunehmende Explizitheit am Beispiel der Art illustriert, in der Kinder jeweils die Unwillkürlichkeit des Planbruchs – also ein konstitutives Element des ‚Höhepunkts‘ der Geschichte – sprachlich zum Ausdruck bringen.

5-jährige Kinder explizieren dieses strukturell entscheidende Element i.Allg. noch gar nicht; manchmal benutzen sie sogar Formulierungen, die einen intentionalen Akt und damit gerade kein planbrechendes Handlungselement vermuten lassen, z.B. „*der hat seinen Fuß da rein gestellt*“ (Hausendorf / Quasthoff 1996: 184).

Ein in dieser Hinsicht schon sehr weit entwickeltes 5-jähriges Kind detailliert das entsprechende Geschehen, hat aber noch Schwierigkeiten, die Unwillkürlichkeit, die den Planbruch erzeugt, sprachlich zum Ausdruck zu bringen:

Beispiel (5): 05-012-33, informelle Situation, 1. Tag

001 KI [...] ta hat einer den Stecker reingesteckt in den
 andren [L]
 002 und=dann da=is wollte=er gehn
 003 un=dann [L]
 004 un=da is sein Fuß über den Kassettenrekorder gefalln

(entnommen aus Hausendorf / Quasthoff 1996: 185)

Ein 10-jähriges Kind expliziert dagegen souverän die „Bruchstelle“ zwischen dem *normal-course-of-events* und dem unwillkürlichen Ereignis: „der Paul is da langgelaufen und da isser gegen Strippe gekomm“ (Hausendorf / Quasthoff 1996: 187).

Die Entwicklungsphasen der Markierungskompetenz am Beispiel des Planbruchs lassen sich mit Hausendorf und Quasthoff (1996: 189) in der folgenden Weise zusammenfassen:

- *5-Jährige* markieren in ihren Formen diesen narrativen Kernpunkt noch gar nicht, jedenfalls nicht sicher erschließbar.
- *7-Jährige* benutzen lexikalische Formen zum propositionalen Ausdruck der Unwillkürlichkeit des Ereignisses, markieren aber die strukturelle Relevanz noch nicht.
- *10-Jährige* drücken in ihren Formen die globale Qualität des Planbruchs durch entsprechende semantische Explizitheit (Kontrast zwischen *normal-course-of-events* und eingetretenem Ereignis) deutlich aus.
- *14-Jährige* benutzen zusätzlich zu den expliziteren Formen zur Markierung des Planbruchs noch diskursumsterspezifische Formen mit globaler Qualität wie historisches Präsens und das Gliederungssignal *auf einmal* zur strukturellen Markierung.

Schriftliche Produktionsbedingungen stellen prinzipiell dieselben Anforderungen an die Markierungskompetenz wie mündliche. Allerdings sind schrifttypische Gattungen wie die märchenähnliche Fantasieerzählung in besonderer Weise formal konventionalisiert. So fordert die schriftliche Vertextung neben der sprachlichen Explizitheit der Markierung auch z.T. noch besonderes Gattungswissen.

7.2 Gesamtarchitektur des Kompetenzmodells

Die Beobachtungen und Analyseergebnisse zu Konstanzen und Varianzen in unseren Daten, die im Kapitel 6 vorgestellt und in 7.1 oben unter der Perspektive von GLOBE sowie früherer Ergebnisse zu Erwerbsverläufen unter drei Kompetenzfacetten diskutiert wurden, lassen sich in einem theoretischen Modell der globalen Kompetenz kondensieren. Diese Explikation von globalstruktureller Kompetenz erfasst auf unterschiedlichen Ebenen der Modellierung die funktional basierten Kompetenzen jeweils

medialitäten- und genre-übergreifend. Dabei ermöglicht sie gleichzeitig, die Besonderheiten der mündlichen und schriftlichen Praktiken und der jeweiligen Gattungen abzubilden.

Ein solches Kompetenzmodell hat also zu definieren, worin genau die modellierte Kompetenz besteht und systematisch und übergreifend zu explizieren, aus welchen unterschiedlichen Subtypen / Teilfähigkeiten diese Fähigkeit besteht. Entsprechend sind die Facetten des Kompetenzmodells zu konstruieren, deren gemeinsame Entwicklung zu erfolgreichen globalen Praktiken im definierten Sinne führt. Empirisch fundiert kann dies angesichts der hier genutzten Daten zunächst nur für zwei Gattungen – das mündliche und schriftliche Erzählen und Anleiten – geschehen.¹ Das Kompetenzmodell ist also empirisch fundiert, insofern es aus den Befunden zu Erwerbsprozessen heraus entwickelt wurde. Es sollte aber auch weiter überprüfbar sein, insofern es in einzelne operationalisierbare Merkmale überführt werden kann, die prinzipiell für die reliable und valide Untersuchung größerer Datenmengen nutzbar sind (vgl. Quasthoff et al. 2011; Krahl et al. 2013; Quasthoff / Domenech 2016). In diesem Abschnitt stellen wir also die Gesamtarchitektur und die Facetten des Modells globaler Kompetenz vor, das der Konstanz und der Variabilität der Produktionspraktiken Rechnung trägt. Im Kapitel 11.2 diskutieren wir die Beschreibungskraft des Modells im Hinblick auf Erwerbsprozesse und -niveaus.

7.2.1 Integration von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie von verschiedenen Gattungen in einem Modell

Um die Erfassung von globaler Kompetenz i.S. einer *situierten globalen Kompetenz*, die **medien-** und **gattungsübergreifend** modelliert werden kann (vgl. *MeGaDisK* in Quasthoff / Domenech 2016), fundieren zu können, soll zunächst die Entscheidung diskutiert werden, satzübergreifende Fähigkeiten medialitäts- und gattungsübergreifend in einem Gesamttabelleau integriert zu konzeptualisieren. Unsere Ergebnisse haben ja vor Augen geführt, in welchem z.T. unerwartetem Ausmaß sich die mündlichen und schriftlichen Aktivitäten der Kinder in unterschiedlichen Gattungen *unterscheiden*: Zu erinnern ist bspw. an die Unterschiede zwischen Fantasieerzählungen und (konversationell eingebetteten) Erlebniserzählungen jeweils unter den Bedingungen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (s.o. 6.2.4). So muss es hier folgerichtig zunächst um die Frage gehen, ob und ggf. in welchem Sinne eine einheitliche Modellierung von globaler Kompetenz über die Genres und Modalitäten hinweg angesichts der empirischen Varianz überhaupt theoretisch sinnvoll ist.

Bisher vorliegende Befunde zu verschiedenen Gattungen sprechen allerdings bereits für eine einheitliche Modellierung der Genres: Wie erwähnt (s.o. 5.2.1) wurde GLOBE

¹ Auch für das Erklären (Erath et al. 2018) und das Argumentieren (Heller 2012; Quasthoff / Domenech 2016) wurde inzwischen erfolgreich mit dem Kompetenzmodell gearbeitet.

ursprünglich auf der empirischen Basis von konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen entwickelt (Hausendorf / Quasthoff 1996). Inzwischen wurde seine Analysekraft jedoch in nachfolgenden Studien für weitere Gattungen bestätigt: Erklärungen (Morek 2012), Argumentationen (Heller 2012), Begrüßungen (Strähle 2013), Fantasieerzählungen (Ohlhus 2014). Auch die vorliegenden Analysen der Spielanleitungen (s.o. 6.1.4) zeigen die Beschreibungskraft von GLOBE für nicht-narrative Gattungen. In der gattungsübergreifenden Explikation durch GLOBE hat sich also der analytische Mehrwert einer strukturell stärker generalisierenden Modellierung, der im Wesentlichen in einem funktional begründeten Vergleichsmaßstab besteht, bereits bewährt.

Die theoretische Fassung von sprachlichen Kompetenzen, die Mündlichkeit und Schriftlichkeit integrieren, kann prinzipiell auf zwei unterschiedlichen sprachtheoretischen Konzepten aufbauen: Geht man grob von einem Modell von Sprache als abstrakt zu beschreibenden Strukturzusammenhängen *sensu* de Saussure oder Chomsky aus, wäre eine übergreifende Modellierung der satzübergreifenden strukturellen Gegebenheiten folgerichtig. Diese Sprachauffassung ist schließlich blind gegenüber den Performanzphänomenen der konkreten Realisierung in unterschiedlichen medialen und kontextuellen Produktions- und Rezeptionsbedingungen. Das entsprechende abstrakte Kompetenzmodell wäre also als eine Art Textgrammatik zu verstehen, auch wenn dieses sprachtheoretische Konzept bisher wesentlich auf die satzförmigen strukturellen Gegebenheiten bezogen ist.

Geht man jedoch – wie wir – theoretisch von einem Konzept grundsätzlich prozessual organisierter, interaktiver sprachlicher Praktiken aus, lässt sich die Dichotomie zwischen System und Verwendung nicht mehr in derselben Weise nutzen: Der Gedanke eines abstrakten Systemzusammenhangs hat zunächst keinen „Sitz“ in den jeweils vollzogenen Praktiken. Eine integrierte Modellierung so unterschiedlicher Praktiken wie ‚sich mit einer Erzählung an einem Gespräch beteiligen‘ und ‚einen Text über ein Erlebnis schreiben‘ scheint gerade unter dem Gesichtspunkt unseres prozessual, interaktiv und kontextuell fundierten Sprachkonzepts theoretisch wenig naheliegend. Und wenn man das Ausmaß der empirisch vorfindlichen Varianzen zwischen den Medialitäten berücksichtigt, bietet sich auf den ersten Blick eher eine Modellierung i.S. je unterschiedlicher mündlicher und schriftlicher Praktiken und Kompetenzen an.

Geht man jedoch davon aus, dass die Praktiken sprachlichen Handelns und Interagierens in ihrer kontextuellen Konkretheit immer auf vielfältige Ressourcen zurückgreifen müssen, also auf prinzipiell verfügbare unterschiedliche Wissens- und Könnensdomänen, stellt sich das Bild anders dar. Gerade der analytische Fluchtpunkt der Praktiken verlangt in diesem Denkkontext, dass vielfältige Ressourcen in den Blick genommen werden, ohne die praktisches sprachliches Handeln im Kontext des Vollzugs nicht gelingen kann. Das abstrakte Sprachwissen, also die Verfügbarkeit über ein angemessenes grammatisch-lexikalisches Repertoire, ist nur eine dieser Domänen, die notwendig, aber keinesfalls hinreichend ist für globales sprachliches Handeln. Das Wissen über gattungsspezifische Verwendungskonventionen ist eine andere notwendige, ebenfalls kontextfrei zu konzeptualisierende Ressource. Ohne die Fähigkeiten zur

kontextuellen Gestaltung schließlich können die sprachstrukturellen und Gattungs-Repertoires nicht nutzbar gemacht werden. Schließlich hat auch die Grammatikforschung der letzten 30 Jahre unter Stichwörtern wie ‚Grammatik der gesprochenen Sprache‘, ‚funktionale Grammatik‘ oder ‚Konstruktionsgrammatik‘ festgestellt, dass auch die satzförmige Syntax nicht blind ist gegenüber der Modalität der Verwendung.

Abstrakt beschreibbares sprachliches Wissen wird unter der Perspektive der Praktiken zu verfügbaren grammatischen, lexikalischen und gattungsspezifischen Ressourcen, auf die im Vollzug des Handelns in Form von Repertoires zurückgegriffen werden kann. Zusätzlich zu diesen Arten des Sprach- und Kulturwissens sind jedoch Kontextualisierungsressourcen notwendig, um die in GLOBE erfasste Diskurs- und Textaktivität im jeweiligen Kontext erfolgreich durchführen zu können. Sobald also der interaktiv-funktionale, kontextuelle und prozessuale Vollzug der Bedeutungskonstitution der theoretische Orientierungsrahmen ist, ist entsprechend zwar eine Modellierung von Kompetenz nicht mehr blind gegenüber den Bedingungen der Realisierung. Gerade deshalb müssen aber die für das Handeln im Kontext notwendigen Ressourcen, wozu die medialen und gattungsbezogenen Bedingungen ebenso gehören wie das Sprachwissen, als essentielle Ausstattung von Sprechenden und Schreibenden gemeinsam berücksichtigt werden. Natürlich spielen weitere Ressourcen wie die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses oder die kognitive Grundausstattung der jeweiligen Sprecher und Schreiber ebenfalls eine Rolle. Sie liegen jedoch außerhalb der Analysemöglichkeiten einer rekonstruktiven linguistischen Methodologie. Auch die sprachstrukturellen Kompetenzen werden als nicht globale im Modell nicht repräsentiert.

Unter der Frage der Nutzung von Ressourcen erscheint also die integrierte Modellierung heuristisch in neuem Licht: Um die jeweils genutzten Ressourcen in Erwerbsprozessen empirisch sichtbar zu machen, ist ein genre- und medialitätsübergreifendes Modell unabdingbar. Nur so lassen sich die für den jeweiligen Vollzug notwendigen Kompetenzen aufgabenbezogen vergleichend in ihrem Zusammenspiel betrachten. Mit der Medialität und Gattungsorientierung haben wir dabei wesentliche Kontextbedingungen erfasst, die gerade auch für didaktische Anwendungsinteressen wesentlich sind (s.u. 10.). Die analytische Fruchtbarkeit der Herleitung der funktionalen Anforderungssituation beim Schreiben aus den gesprächsprozessualen Analyseergebnissen der jeweiligen mündlichen Praktiken (s.o. 6.2) belegt dies.

Die strukturellen Kompetenzen müssen also auf einer solchen Ebene der Abstraktheit repräsentiert werden, die jenseits je konkreter kontext-, genre- und medialitätsbedingter Vollzugswirklichkeiten erfasst, auf welche Fähigkeitsdomänen ein/e Sprecher/in bzw. ein/e Schreiber/in jeweils zurückgreifen muss, um erwartungsgemessen agieren zu können. In diesem Sinne wesentliche Ressourcen, die sowohl bei diskursiven Gesprächsbeteiligungen als auch beim Verfassen von Texten genutzt werden, liegen offensichtlich – so legen frühere Erwerbsstudien und unsere Beobachtungen und Analysen zu Praktiken und Erwerb nahe – gleichzeitig in dem genreangemessenen internen Aufbau der Einheiten (*Vertextung*), ihrer jeweils angemessenen kontextuellen Einpassung (*Kontextualisierung*) und ihrer beidem entsprechenden sprachlichen Formulierung (*Markierung*).

7.2.2 Architektur des Modells

Wie oben dargestellt besteht der Grundgedanke unseres Modells darin, die internen Ressourcen (s.u. 9.), die für einen angemessenen kontextuellen Vollzug globaler Einheiten notwendig sind, auf einer gewissen Ebene der Abstraktheit zu explizieren, um auf diese Weise verschiedene Gattungen und Medialitäten übergreifend erfassen zu können. So können Varianzen auf dem Hintergrund dieses medialitäts- und gattungsübergreifenden Modells von Diskurskompetenz breit abgebildet werden.

Natürlich gehört zu diesen Ressourcen grundlegend auch kontextfreies sprachliches Strukturwissen, ohne das der Vollzug einer Diskurseinheit nicht denkbar ist. Es wird aber hier nicht modelliert, weil es nicht Teil der spezifisch globalen Anforderungen ist. Seine Funktion wird besonders dann relevant, wenn das sprachstrukturelle Erwerbsniveau in der verwendeten Sprache möglicherweise nicht alterstypisch ist wie bspw. im Fall von Zweitsprachsprechenden und -schreibenden (Domenech im Druck) bzw. Kindern mit Spracherwerbsstörungen oder Spracherwerbsverzögerungen (Schröder et al. 2014). Die Datenlage der vorliegenden Studie schließt solche Kinder nicht ein.

Mit Hilfe eines derartigen Modells situierter globaler Kompetenz lässt sich nun abbilden, dass sowohl die jeweils situierte Gesprächs- und Schreibaktivität als auch der Erwerb komplexer globaler Fähigkeiten unterschiedlich verläuft in Abhängigkeit davon, welche Ressourcen beim einzelnen Kind auf welchem Niveau vorhanden sind und zur Erlangung höherer Fähigkeitsniveaus genutzt werden. M.a.W., der mikrogenetische Vollzug des Sprechens und Schreibens durch (*Noch-*)*Nicht-members* sowie der individuelle Erwerb sind Prozesse, die u.a. in Form der internen Ressourcen beschrieben und erklärt werden müssen, die das beteiligte Kind zur Verfügung hat und auf die es zurückgreift. Das Anliegen dieses Buches, von den Praktiken über die externen Ressourcen und die internen Fähigkeiten die Erwerbsprozesse zu erklären, ist theoretisch wesentlich in dem Modell globaler Kompetenz als Repräsentation interner Ressourcen gebündelt.

Die Unterscheidung zwischen internen und externen Ressourcen (s.u. 9.) bezieht sich dabei einerseits auf die externe, kontextuell jeweils gegebene Unterstützung sowie andererseits auf die Verfügbarkeit kontextuell erforderter Kompetenzen. Die Teilfähigkeiten, die das Kind medialitäts- und genreübergreifend nutzt, um genre- und medialitätsspezifisch agieren zu können, und die wir als Facetten seiner Diskurs- bzw. Textkompetenz modellieren (s.u. 7.3), gehören zu den internen Ressourcen.

Das nachfolgende Schaubild (Abb. 8) zeigt die Zusammenhänge von mündlicher Diskurskompetenz, Gesprächskompetenz, schriftlicher Textkompetenz und Schreibkompetenz im Rahmen der jeweiligen Einbettung in mündliche und schriftliche Praktiken im Überblick: Es veranschaulicht nicht den Erwerbsweg, sondern die unterschiedlichen Analyseebenen, die den Zusammenhang zwischen Praktiken und Kompetenzen zeigen, den wir hier zugrunde legen.

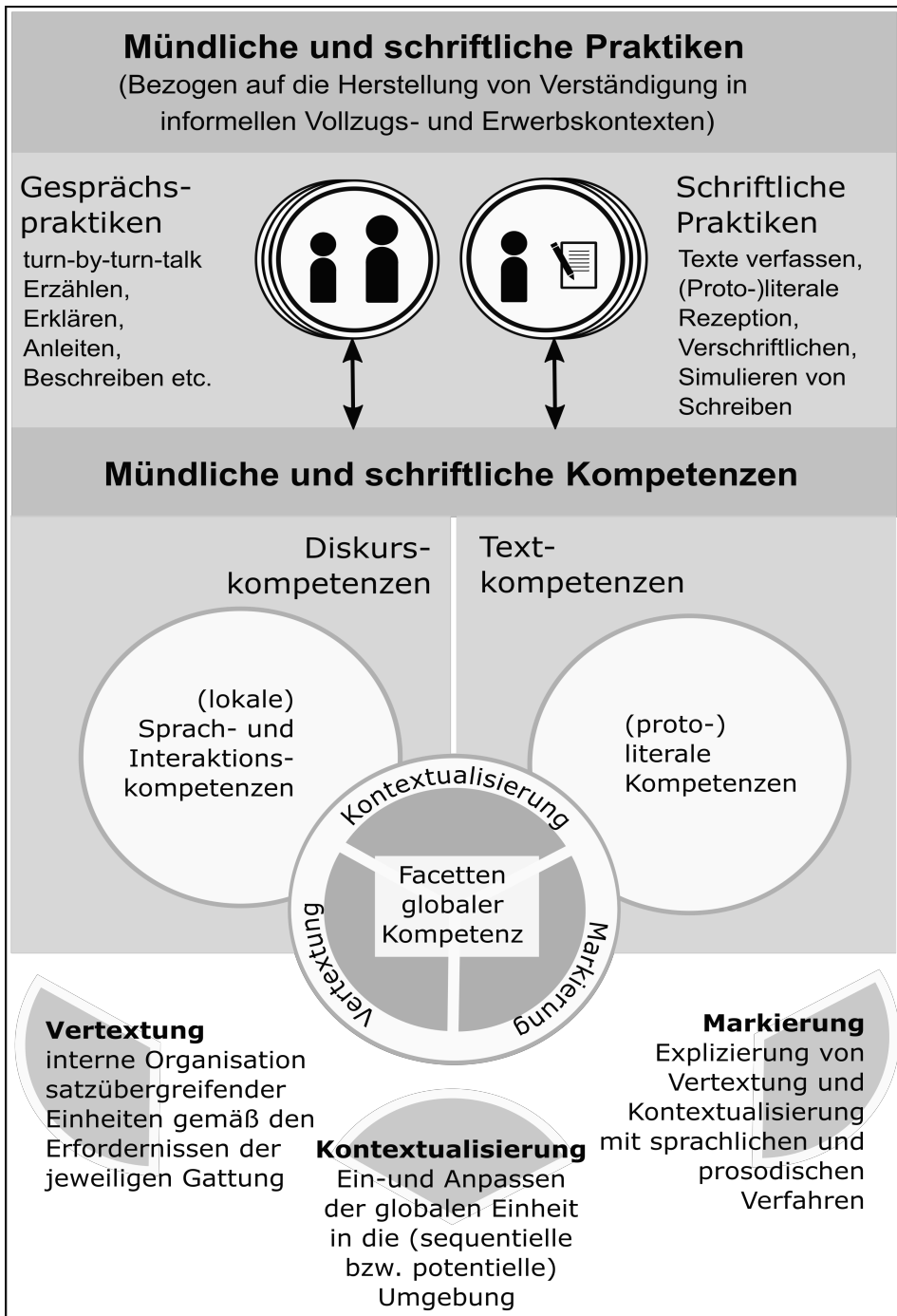


Abb. 8: Gesamtarchitektur des Kompetenzmodells

Die Bereiche globaler Kompetenzen, um die es uns in dem integrierten Modell geht, sind im Erwerbsverlauf zunächst eingebettet in *Gesprächspraktiken* des Kindes. Unter diesen ist nur ein Teil im engeren Sinn bezogen auf die hier einschlägigen globalen Einheiten wie *Erzählen, Anleiten, Beschreiben, Erklären* bzw. Vorformen davon wie etwa die frühe Beteiligung des Kindes am Ritual *Begrüßen* (Strähle 2013). Entscheidend ist hier unter den Gesichtspunkten sowohl der Praktiken als auch des Erwerbs die Eingebundenheit der mündlichen Aktivitäten des Kindes in die Funktionalität des *Discourse Acquisition Support Systems* (DASS, Hausendorf / Quasthoff 1996) und seiner Erweiterungen (s.u. 8. und 9.), wie wir es unter 4.2 beschrieben haben. M.a.W., Gesprächspraktiken sind gekennzeichnet durch die gemeinsame interaktive Herstellung der Strukturen in der Ko-Konstruktion zwischen Kind und Erwachsenen, wobei die Erwerbssupportivität ein Nebenprodukt genau dieser Art der Ko-Konstruktion zwischen *member* und *Nicht-member* ist (Quasthoff 2015).

Auch ohne den Blick auf Erwerbsfunktionen zu richten – also rein mikrogenetisch betrachtet – sind Gesprächsaktivitäten in ihrer prozesshaften Durchführung immer eingepasst in und verwoben mit einer interaktiven Dynamik der kontextuellen Unterstützung, interaktiven Ermöglichung oder auch Verhinderung, die sehr wesentlich durch die erwachsenen Gesprächspartner/innen bestimmt ist und die der Herstellung von Verständigung mit einem/einer eingeschränkt handlungsfähigen Gesprächspartner/in dient. Gesprächskompetenz wird entsprechend wesentlich erworben im Rahmen von DASS als interaktivem Erwerbsmechanismus. Die Funktionsweise dieses Mechanismus nutzt dabei die früh vorhandenen internen Ressourcen des Kindes, wie bspw. seine Fähigkeit zur Beantwortung von lokalen Fragen im Rahmen von Paarsequenzen, und ist angewiesen auf ein Mindestmaß an Sprachbeherrschung und -nutzung. Auf diese Weise funktionieren die externen Ressourcen des DASS zum Aufbau globaler Kompetenz (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005).

Für (frühe, vorschulische) vom Kind noch nicht global formatierte *schriftliche Alltagspraktiken* gilt zunächst dasselbe: Der unter dem Begriff ‚Protoliteralität‘ (Feilke 2003) beschriebene frühe Umgang des Kindes mit Schriftlichkeit i.S. von Vorleseinteraktionen, ‚dialogischem‘ Umgang mit Bilderbüchern (Wieler 1997; Kurtenbach / Bose 2013; Gressnich et al. 2015; Stark 2017) oder frühen Verschriftlichungsexperimenten sind i.Allg. alltagsweltlich interaktiv konstituiert. Wenn hier allerdings die globale Ebene im Verfassen von Texten erreicht ist, ist die Praxis des Schreibens – z.T. bedingt durch die institutionelle Bindung an Unterricht – aus der Zug-um-Zug-Interaktionalität des Gesprächs herausgelöst (Ehlich 1984). Damit fällt das externe Monitoring und Supporting durch die Zuhörenden weg und muss ersetzt werden durch ein internes Monitoring (Hayes / Flower 1980). Es entsteht die für unsere Studie entscheidende Frage, wie, unter Nutzung welcher Ressourcen, diese Internalisierung (Vygotskij 2002) durch das Kind bewältigt und ob und wie auch beim Schreibprozess externe, interaktionsbasierte Ressourcen für den Aufbau der Kompetenz genutzt werden können (s.o. 6.2.1; Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007).

Unabhängig von der Perspektivierung auf die jeweilige Aktivität – als Praktik oder als Erwerbskontext – gilt auf der Ebene der Konzeptualisierung von Ressourcen, dass

kompetente Teilnehmer/innen in einem je spezifischen Sinne in der Lage sein müssen, einen globalen sprachlichen Zusammenhang aufzubauen. Das bedeutet, ein sozialisiertes *member* muss auf entsprechende gattungsspezifische globalstrukturelle Verfahrensmuster und auf sprachliche Formulierungsfähigkeiten als kontextfreies Repertoire zurückgreifen können und sie jeweils so anpassen, dass die Produktion funktional und formal der unmittelbaren kommunikativen Aufgabe entspricht. Das wird mit der Ebene der *Kompetenzen* erfasst. Im Schaubild sind diese ebenfalls nach den medialen Realisierungsformen getrennt, um deutlich zu machen, in welcher Weise unsere Konzeption von übergreifender Kompetenz in vorherrschende Forschungsansätze zur Diskurs- (Becker-Mrotzek 2009) und Schreibkompetenz (Feilke 2011) eingebettet ist.

So wird hier das Spannungsverhältnis zwischen ‚Mikro-‘ und ‚Ontogenese‘, zwischen den immer nur unter je konkreten Kontextualisierungsbedingungen beobachtbaren Produktionen (den genreorientierten Praktiken) einerseits und den stabileren, nicht beobachtbaren, aber für Entwicklungsforschende relevanten Fähigkeitsniveaus eines Kindes (Bergmann / Quasthoff 2010; Quasthoff 2012a) andererseits wieder aufgenommen: Die im Modell repräsentierten Dimensionen globaler Kompetenz sind die Ressourcen, die im Rahmen von Wissen und Können des Kindes prinzipiell verfügbar sind und auf die das Kind im Rahmen seiner konkreten Produktionspraxis zurückgreifen kann (dies aber nicht immer tut!). Da sie selbst nicht beobachtbar sind, ist es nicht trivial, sie aus beobachtbaren Praktiken unterschiedlicher Art abzuleiten. Dabei hilft uns unsere Datenkonstellation in ihrem gattungsvergleichenden und längsschnittlichen Zusammchnitt, die kindbezogenen Einblicke in Produktionen unter jeweils unterschiedlichen Bedingungen ermöglicht, deren Vielfalt den Rückschluss auf prinzipiell verfügbare Kompetenzen erleichtert. Abbildung 9 veranschaulicht noch einmal das Zusammenspiel von Praktiken und Kompetenzen in den verschiedenen mündlich und schriftlich realisierten Gattungen:

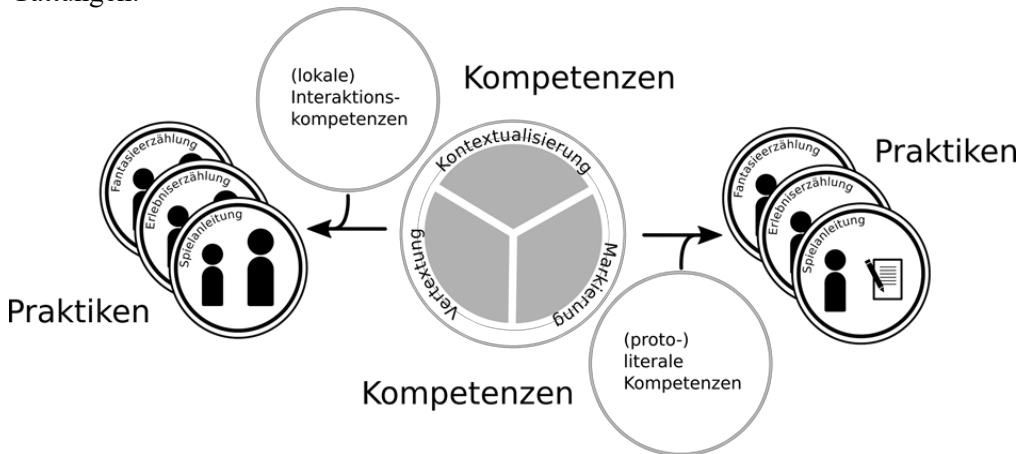


Abb. 9: Praktiken und Kompetenzen

7.3 Facetten des Modells globaler Kompetenz

Vor der konkreten Beschreibung der Facetten sei noch einmal daran erinnert, dass das Kompetenzmodell zwar medialitäts- und gattungsübergreifend Gültigkeit beansprucht, jedoch strikt auf die Produktion von Diskurseinheiten bzw. Texten in funktionalen Kontexten beschränkt ist (vgl. Abb. 8 oben). Es beansprucht also zunächst nicht, generell anwendbar zu sein etwa auf Fähigkeiten zur Herstellung von Anschlussfähigkeiten im Rahmen der Themenprogression des *turn-by-turn-talks*, des Aufbaus von satzübergreifender Kohärenz generell oder der Breite des Formenrepertoires in anderen Verwendungskontexten. Eventuelle Bezüge wären empirisch zu klären.

Die Unterscheidung der drei Facetten i.S. der Ressourcen, die in allen unterschiedlichen satzübergreifenden Praktiken in unterschiedlicher Weise genutzt werden, folgt den folgenden empirischen Gesichtspunkten, theoretischen Erwägungen und praktischen Zielen: Sie ist, wie oben erwähnt, Konsequenz der mikro- und ontogenetischen Konstellation von Konstanz und Varianz aus den empirischen Analysen bereits der GENESIS-Daten (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005). Sie erfasst diejenigen Kompetenzbereiche, die dort sowohl bei mehrfachen Produktionen desselben Kindes über drei Tage hinweg als auch im Vergleich der Altersgruppen zwischen 5 und 14 Jahren optimiert wurden.

In der vorliegenden Studie haben sich die drei Facetten im Vergleich zwischen Kindern, Genres und Medialitäten – auch bezogen auf die Gattung der Spielanleitung – sowie in der längsschnittlichen Betrachtung sowohl empirisch als auch theoretisch bestätigt. Inzwischen konnte die Konstruktvalidität unseres Modells situierter globaler Kompetenz auch in einer quantitativen Studie zu argumentativen Kompetenzen gestützt werden (Quasthoff / Domenech 2016). Die Unterscheidung der drei Facetten stellt damit eine belastbare und auch didaktisch gut isolierbare Unterteilung der Teilkompetenzen dar, die als Beurteilungskriterien für Diagnose und Förderung im Mündlichen und Schriftlichen einschließlich quantitativer Messungen handhabbar sein sollte (Quasthoff et al. 2011; Quasthoff / Domenech 2016).

Vorliegende Befunde über die Unabhängigkeit der Kompetenzfacetten bzw. Korrelationen miteinander oder mit anderen Kompetenzmaßen zeigen signifikante, erwartungsgemäß moderate Korrelationen zwischen den Facetten (Quasthoff et al. 2011; Krah et al. 2013; Samara-Kateeb 2014; Quasthoff / Domenech 2016). Dies ist theoriekonform, insofern die Facetten ja gemeinsam zu aktivierende Ressourcen bezeichnen, die gerade in ihrer Kombination zu erfolgreichem oder weniger erfolgreichem globalen sprachlichen Handeln führen.

In den folgenden Abschnitten beschreiben wir die einzelnen Kompetenzfacetten einschließlich der analytischen Operationalisierungen, die wir in der vorliegenden Studie verwendet haben.

7.3.1 Kontextualisierung

Wie in den obigen Abschnitten einleitend dargestellt, adressieren wir mit der Facette der Kontextualisierung die Ressourcen, die zur Mitarbeit an der strukturellen Abwicklung der JOBs notwendig sind. Wir beziehen uns damit auf die Fähigkeit, die gesamte Einheit *als globale Einheit* in einen gegebenen Gesprächs- bzw. Aufgabenkontext angemessen einzupassen bzw. eine entsprechende kontextuelle Anschlussfähigkeit für die Diskurseinheit oder den Text zu schaffen. Dies betrifft besonders die einleitenden Randjobs des Relevantsetzens und Thematisierens, aber auch retrospektiv des Abschließens und Überleitens. Im Verlauf des Durchführens bezieht sich diese Ressource auf die kontextsensitive Fähigkeit, die Einheit in ihrem Vollzug zuzuschneiden auf die konkreten oder virtuellen Rezipierenden und die je spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen. Die funktionale Eingebundenheit einer konversationellen Erlebniserzählung bspw. in Aktivitäten des *Positioning*, Übertrumpfungens o.ä. besonders in kindlichen oder jugendlichen Peer-Interaktionen (vgl. Morek 2014) wird kontextualisierend umgesetzt. Auch die medialen Bedingungen der schriftlichen Produktion mit ihren Anforderungen an das Wissensmanagement der Lesenden im Unterschied zu den Zuhörenden (s.o. 6.2) gehören dazu. Bei der Durchführung ist die Kontextualisierungskompetenz von der Vertextungskompetenz (s.u.) dadurch unterschieden, dass diese im Unterschied zur Kontextualisierungskompetenz auf das kontextfreie *Gattungswissen* i.S. eines Sequenzmusters auf *Mittelebene* zugreift. Kontextualisierungskompetenz bezieht sich demgegenüber auf die strukturellen Anforderungen der globalen Organisationsform und ihrem Zuschnitt auf die Rezipienten und die umgebende Aktivität schlechthin.

Den Kontextbegriff benutzen wir im Rahmen des Modells in einem relativ engen Sinn als ‚sequenzielle Kontextualisierung‘ (Quasthoff / Morek 2015): Kontextualisierung bezieht sich hier nur darauf, wie die Diskurseinheit / der Text selbst im Vollzug im unmittelbar relevant gesetzten Umfeld indexikalisch passend gemacht wird. Den weiteren soziolinguistischen Kontextbegriff i.S. etwa der sozialisatorischen Anpassung des Sprachverhaltens generell an milieuspezifische oder institutionelle Rahmenbedingungen nehmen wir im Rahmen der Modellierung von globaler Kompetenz hier zunächst nicht in den Blick (vgl. Quasthoff / Wild 2014 zu unterschiedlichen Kontextbegriffen im Erwerb).

Sobald jedoch im Vollzug von Diskurseinheiten bspw. *accountable* gemacht wird, dass diese Einheit zur Konstitution von Familie oder Unterricht als ‚sozialer Veranstaltung‘ (Luckmann 1989) beiträgt (Quasthoff / Morek 2015; Quasthoff et al. 2017), wäre dies eine Manifestation von *sozialer Kontextualisierungskompetenz*, weil die Anpassung an die Erwartungen des übergeordneten Aktivitätstyps (Levinson 1992) ebenfalls zu der kontextuellen Anforderungsstruktur gehört (vgl. Morek / Quasthoff 2017). In der Betrachtung derselben Kinder in den unterschiedlichen ‚sozialen Veranstaltungen‘ Familie, Peer-Interaktion und Unterricht konnten wir in der DisKo-Studie analytisch herausarbeiten, dass über die Verfahren der sequenziellen Kontextualisierung in der Tat primär auch die Passung zum sozialen Kontext hergestellt wird.

Theoretisch verwandt ist unser Konzept dem Gumperz'schen Kontextualisierungsansatz und seinen Weiterentwicklungen in der Konversationsanalyse (Schmitt 1993), allerdings beziehen wir Kontextualisierung strikt auf globale Einheiten und lösen den komplexen Vorgang analytisch in den drei Facetten stärker auf. Die Einheit muss also als Gesprächsbeitrag oder als Text anschlussfähig an den lokalen und globalen sowie den sozialen Kontext sein. Dies wird im Mündlichen u.a. deutlich daran,

- ob das Kind globale Zugzwänge der Erwachsenen im Gespräch erkennt und thematisch gattungsangemessen umsetzt,
- ob es beim sequenziellen Aufbau der Ereigniswiedergabe / des Explanans die impliziten Anforderungen des Settings (z.B. reden oder schreiben) und der Adressaten (anwesend oder abstrakt zu modellieren) berücksichtigt,
- ob es seine Erzählung selbstständig schließt oder ob Zuhörende / Lesende den Abschluss der Erzählung / Anleitung selbst vornehmen, auslösen oder im Geiste ergänzen müssen.

Der Rückgriff auf die GENESIS-Befunde zum Erwerb (s.o. 7.1.1) hat bereits gezeigt, wie systematisch alterstypisch das globale Bedienen globaler Zugzwänge zwischen 5- und 7-jährigen Kindern verteilt ist. Entsprechend haben wir die breite Auswertung des gesamten hier vorliegenden mündlichen Korpus unter Erwerbsgesichtspunkten (s.u. 8.1) unter dem Aspekt der Kontextualisierungskompetenz auf diese Fragen des Umgangs mit globalen Zugzwängen konzentriert.

Im Schriftlichen zeigt die Herleitung aus den funktionalen Anforderungsstrukturen der mündlichen Kontexte besonders mit Bezug auf das Relevantsetzen und Thematisieren (s.o. 6.2), wie die Kontextualisierungsanforderungen in diesem Medium (und der unterrichtlichen Schreibsituation) im Einzelnen aussehen. Die Tatsache bspw., dass jüngere Schreiber/innen von Fantasieerzählungen ihre einleitenden Textteile im Rahmen des Thematisierens noch nicht mit dem Plot der nachfolgend zu erzählenden Geschichte verbinden und erst in der dritten Klasse in der Lage sind, dem Thematisieren tatsächlich einen inhaltlich hinführenden Charakter zu geben, weist auf die sich entwickelnde Fähigkeit hin, den Text als globale Einheit zu behandeln und zu planen.

So geht es hier in einem generellen Sinne um die basale Etablierung der Diskurs- bzw. Texteinheit in ihrer Globalität (Quasthoff et al. 2017) – einerseits als Beitrag im Gespräch, andererseits als sprachliche Einheit des Textes. Die Etablierung einer globalen Einheit impliziert nicht nur ihre *Platzierung* in und lokale Verbindung mit der Umgebung, sondern auch die passende satzübergreifende Projizierung bzw. *Planung* im Prozess ihrer Thematisierung und Durchführung. Im Fokus ist also das Erkennen und strukturelle Umsetzen der Tatsache, dass Erzählungen und Erklärungen größere zusammenhängende sprachliche Einheiten sind, die als Gesamtstruktur sowohl in der Gesprächseinbettung als auch beim Schreiben projektiv gestaltet werden müssen. Die Globalität der Einheit wird im Zuge ihrer Etablierung mindestens ein- und ausleitend deutlich gemacht (Verfahren der Thematisierung, des Abschließens, der Überschrift und grafische Verfahren der Einheitenbildung s.o. 4.2 und 6.2).

Globale Planung manifestiert sich im Mündlichen im Projektionscharakter von Äußerungspaketen als besondere *turn construction units*. Die sprachlichen Verfahren der Etablierung von Diskurseinheiten in Gesprächen (Sacks 1995; Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005) lassen sich u.a. im Hinblick auf die Mechanik des Sprecherwechselmechanismus erklären, insofern die Gesprächsbeteiligten wechselseitig füreinander eindeutig machen müssen, dass sie die ‚unmarkierten‘ Regelmäßigkeiten des *turn-by-turn-talk* kurzfristig außer Kraft setzen zugunsten längerer *multi-unit turns*, die z.B. spezielle Aufgaben und Beschränkungen für die Zuhörenden implizieren (Wald 1978). Die ein- und ausleitende Markierung der Grenzen dieses ‚Sonderfalls‘ des *turn-taking* muss u.a. deshalb erfolgen, damit dessen Reichweite im Gesprächsprozess gesprächsorganisatorisch eindeutig ist. Das bedeutet also, dass in der Gesprächsorganisation globale Planungsprozesse manifest und damit beobachtbar werden.

Der Prozess der schriftlichen Textproduktion muss in einem Umfeld von Aufgabenstellung, Adressatenorientierung und Produktionsbedingungen (z.B. Vorgaben zu Umfang und Zeitdauer) angemessen platziert und in seiner Durchführung global geplant werden. Der Text muss dabei in sehr viel geringerer Weise Verfahren des „Einwebens“ in einen je spezifischen lokalen Kontext aufweisen. Die Dekontextualisierung als Anforderung an Texte wirkt sich hier so aus, dass unmittelbarer sequenzieller Kontext keine Rolle spielt, was aber textintern aufgewogen wird dadurch, dass der Textproduktionsprozess auch in deutlich geringerem Ausmaß durch Kontext entlastet ist. Dieser Mechanismus lässt sich in unseren Daten auch bereits in medialer Mündlichkeit im Vergleich zwischen den Graden der kontextuellen Einbettung von Fantasieerzählungen und konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen beobachten.

Um die Aspekte der globalen Planung im Medium der Schriftlichkeit einschätzen zu können, sind Einblicke in die Schreibprozesse notwendig. In der vorliegenden Studie können neben einer Betrachtung des Schreibproduktes ergänzende videographierte Prozessbeobachtungen herangezogen werden (vgl. Stude / Ohlhus 2005). Aber auch Bitten um Hilfe beim Schreiben (s.u. 8.2.1) können Aufschluss über die Art der Planungsprobleme geben. Auch in Befragungen der Kinder lassen sich ihre bewussten Planungsstrategien ermitteln. Prozessuale Indikatoren für eine globale, also auf den Gesamttext bezogene Planung des Kindes, können generell sein:

- Schreibt es z.B. sofort nach Erfassen der Schreibaufgabe oder gibt es Hinweise darauf, dass es den Text zunächst grob im Gesamtentwurf konzipiert (Einstieg)?
- Formuliert es Satz für Satz oder orientiert es sich am Textaufbau insgesamt?
- Schließt es seinen Text als Ganzes oder hört es einfach auf zu schreiben?
- Vergewissert es sich der globalen Bedingungen des Schreibens (schaut z.B. auf die Aufgabenstellung)?
- Nach welchen Gesichtspunkten überarbeitet das Kind seinen Text ggf.?

Bevor im nächsten Abschnitt die von der Kontextualisierungskompetenz zu unterscheidenden konkreten Gattungsanforderungen auf Mittelebene erläutert werden, sei ab-

schließlich noch einmal erinnert an einige einschlägige Beobachtungen aus den mündlichen und schriftlichen Praktiken (s.o. 6.1 und 6.2), die die Spezifik dieser Kompetenzfacetten analytisch fundieren:

- Das enge Konzept sequenzieller Anschlussfähigkeit, das junge Kinder bei der Platzierung ihrer konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen offenlegen („ich hab keinen Hund, nur ein Kaninchen“, vgl. 6.1.2.2), eröffnet ein Fenster in den Erwerbsprozess von globaler Anschlussfähigkeit;
- Die mit dem Alter abnehmenden metanarrativen Verhandlungen um die Thematik anschlussfähiger Fantasieerzählungen (*vielleicht ist er abgestürzt?*, vgl. 6.1.1.2) geben ebenfalls einen Hinweis auf die passende Platzierung einer narrativen Diskurseinheit als spezielle Ressource;
- Die unmittelbaren Bedienungen des globalen Zugzwangs durch die Kinder zeigen in der Breite einen Entwicklungstrend (s.u. 8.1.2.1);
- Die zunehmende inhaltliche Verknüpfung thematisierender Textteile mit dem Handlungsverlauf in den schriftlichen Fantasieerzählungen weist auf eine zunehmend ausgebaute globale Planungskompetenz hin;
- Die Strategien mancher kindlicher Schreiber/innen bei den schriftlichen Erlebniserzählungen, gemeinsames Wissen über die Klassenfahrt in ihren Texten zu unterstellen und die Texte als lokale Antworten auf die Frage des Themas zu gestalten, verweisen auf eine nicht hinreichend ausgeprägte Kontextualisierungskompetenz im Umgang mit den Dekontextualisierungsanforderungen des Schreibens.

Zusammenfassend geht es bei der Facette der Kontextualisierungskompetenz also medialitätsübergreifend um die Fähigkeit zur globalen Platzierung und äußerungsübergreifenden strukturellen Planung einer Diskurs- bzw. Texteinheit im Zuschnitt auf die unmittelbaren interaktiv konstituierten Anforderungen. Aufgrund der Produktionsbedingungen in ko-konstruierten Gesprächen gegenüber den selbstgesteuerten Schreibprozessen, die ein ganz anderes Zeitmanagement erlauben (Quasthoff 2016), werden Planung und Platzierung jeweils anders umgesetzt, aber die Aufgaben der Kontextualisierung bleiben strukturell dieselben.

7.3.2 Vertextung

In dieser Dimension globaler Kompetenz wird – grob gesagt – die Auswahl der vom Kind ausgedrückten Inhalte und ihr sequenzieller Aufbau in Bezug auf die Erfordernisse der jeweiligen Gattung in den Blick genommen. Wir betrachten jetzt also nicht mehr die mehr oder weniger kompetente Mitarbeit an der Abwicklung der globalen Strukturierungsaufgaben, sondern die Verfügbarkeit über die Muster im inhaltlichen Aufbau der jeweiligen Gattung auf Mittelebene (Quasthoff et al. 2017): Sind die gegebenen Informationen gemäß dem Gattungswissen von *members* erwartbar oder zufällig? Hängen sie global kohärent zusammen oder bleiben sie bruchstückhaft?

Es geht also im Mündlichen um die Mittel des ‚primären Sprechers‘ (Wald 1978) einer Diskurseinheit und nicht um die der Zuhörerschaft. Die Gattungsorientierung dieser Mittel lässt sich in gleicher Weise im Mündlichen wie im Schriftlichen überprüfen, wobei im Mündlichen zu beachten ist, dass das intuitive dialogische Unterstützungssystem DASS dafür sorgt, dass Erwachsene die gattungstypisch erwartbaren Informationen im Zweifelsfall erfragen. Es muss also immer unterschieden werden zwischen solchen Informationen, die das Kind von sich aus anbietet, und solchen, die es auf direkte Nachfrage von Erwachsenen „nachliefert“.

Da diese Facette diejenige ist, die am deutlichsten die Unterschiede zwischen den Genres abbildet, ist die Entscheidung einer medialitätsübergreifenden Modellierung hier relativ unproblematisch. Eher ist nach dem theoretischen Nutzen einer gattungsübergreifenden Konzeptualisierung der Kompetenzfacette zu fragen.

Ihr Kern liegt in der Globalität des gattungsorientierten semantischen Aufbaus von Kohärenz. Hier gibt es gattungsübergreifende Prinzipien und Verfahren, die sich durchaus unabhängig von den genrespezifischen Anforderungen explizieren lassen. Auf der Basis dieser Prinzipien konnte es gelingen, GLOBE von seinem ursprünglichen Geltungsbereich für konversationell eingebettete Erlebniserzählungen (Hausendorf / Quasthoff 1996) für andere Gattungen zu adaptieren (Heller 2012; Morek 2012; Ohlhus 2014; Strähle 2013). Da die Facette der Vertextung am ehesten vergleichbar ist mit anderen Zugängen zur Erforschung besonders narrativer Entwicklung (Boueke et al. 1995; McCabe / Bliss 2003; Becker 2011a), können wir hier auch auf frühere Ergebnisse zum Erwerb zurückgreifen.

Wir folgen also wiederum dem Prinzip, die Fähigkeiten so zu konzeptualisieren, dass sie übergreifend expliziert werden, aber in ihrer Realisierung Anforderungen der Genres und Modalitäten abbilden. Abbildung 6 unter 5.2.1 zeigte den Aufgabencharakter im Vollzug nach GLOBE auf dieser Abstraktionsebene. Wir operationalisieren diese Prinzipien und Verfahren in den folgenden drei Fragekomplexen und den jeweils zugehörigen Kategorien und richten uns in der Analyse des Korpus (s.u. 8.1) daran aus:

Welches *Organisationsprinzip* nutzen die Kinder zur Erzeugung von globaler Kohärenz?

- isoliert assoziativ
- Reihen, linear
- hierarchisch (zu größeren Einheiten verknüpft)

Welches semantische Verfahren nutzen die Kinder zur kohärenten *Perspektivierung* des komplexen Referenzbereichs (fiktiver oder realer Ereignisablauf, Spielvorgang)?

- externe Perspektivierung der Aktanten („Draufschau“, Beobachtungs- bzw. Deskriptionshaltung)

- interne Perspektivierung der Aktanten („Innensicht“, Handlungsrekonstruktion der Aktanten einschl. Motive, Ziele, affektive Komponenten etc.)

Welche Reichweite haben diese Verfahren jeweils?

- lokal
- (satzübergreifend, aber nicht global)²
- global

Das globale Organisationsprinzip, das genrespezifisch für das Erzählen etwa in der ‚Relationsstruktur‘ des Erzählens (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005) expliziert wurde, lässt sich unter Nutzung der Einteilung bei Boueke et al. (1995) losgelöst von der Spezifik des Genres in vier Kategorien kondensieren, die in der aufgeführten Reihenfolge zumindest den Erwerbsprozess in unterschiedlichen narrativen Genres abbilden (Boueke et al. 1995; Hausendorf / Quasthoff 1996; Hausendorf / Wolf 1998). Es geht um das Verfahren der internen Strukturierung der satzübergreifenden Einheit bzw. der Linearisierung des komplexen Referenzbereichs. Diese Verfahren variieren von der Ansammlung von gegebenen Informationen, die keinem (für den/die Zuhörer/in) erkennbaren Prinzip des Aufbaus der globalen Einheit entsprechen („bruchstückhaft“ bei Hausendorf / Quasthoff 1996), über die reine lineare Verkettung von Einzelinformationen, (dem reihenden Prinzip bei Augst / Faigel 1986), über die (meist chronologisch orientierte) Sequenzierung von höher aggregierten Handlungs- / Ereignis- / Spielzugfolgen bis zu einer deutlich hierarchischen Organisation der Episoden / Teilkomplexe, aus der ersichtlich wird, dass und wie sie *top down* zusammenhängen.³ Zur Veranschaulichung für eine eher bruchstückhafte Vertextung kann Sabines (s.u. 8.2.2.1) schriftliche Erlebniserzählung aus der zweiten Klasse dienen.

Beispiel (1): 03w-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Ich ~~ich habe~~ [auf [[Name]]] habe auf [[Name]] ang² st /
2. ~~angs geht~~ Wir siend von] geht Wirt Siend von [>] /
3. Diensta ~~[Diensta bi]g bis~~ [>] /
4. Mittwoch ~~[Mittwe]gehlib~~ [>] /
5. gehbliben und /
6. [[Bild:Burg]]

Die Verfahren der *Perspektivierung* fokussieren noch einmal aus einem anderen Blickwinkel auf die Frage, inwieweit das Kind in der Lage ist, komplexe Ereignisse oder

² Vgl. auch die drei Kompetenzstufen in Augst et al. (2007).

³ Der Datenlage folgend haben wir in unserer Korpusanalyse nur die drei einleitend genannten Stufen berücksichtigt.

Vorgänge kohärent zu versprachlichen: Die Ereignisse und Vorgänge werden – wiederum jeweils den Erfordernissen des Genres gemäß – als verstehbar, nachvollziehbar, in ihrer Abfolge plausibilisierbar aus unterschiedlichen Blickwinkeln konstellierte. Die zu versprachlichenden, komplexen Inhalte sind zwar in der Informationsverarbeitung prinzipiell bereits durch die Wahrnehmung und damit die Perspektive des Wahrnehmenden gesteuert; die Verbalisierung stellt hier aber noch mal eigene Anforderungen, die i.Allg. durch eine „interne Perspektivierung“ auf nicht beobachtbare, „innere“ Aspekte des Handelns oder auf die Logik der Abfolge erfüllt werden. Die Verfahren der Perspektivierung sind also nicht nur im Fall von narrativen Gattungen einschlägig, in denen die Handlungsabläufe verschiedene Verfahren der Drauf- oder Innensicht zwischen den Figuren ermöglichen. Bei Spielanleitungen etwa gibt es die Alternativen aus der Sicht eines (generischen) Spielers oder abstrakt mit Bezug auf Regeln zu erklären.

Die Berücksichtigung der jeweiligen Reichweite der Verfahren in einer eigenen Kategorie entspricht sowohl den empirischen Beobachtungen in den Praktiken als auch erwerbstheoretischen Gesichtspunkten: Die Daten zeigen, dass die Verfahren sowohl in den mündlichen wie den schriftlichen Einheiten selten mit einer Konsistenz angewendet werden, die stringent über der gesamten relevanten Einheit als Skopus operiert. Vielmehr finden sich häufig Verfahren und Prinzipien, die nur über einzelne Phasen des Erzähl- oder Erklärprozesses durchgehalten werden bzw. die erst in einer globalen Reparatur, nicht aber in der ersten Einheit durchgängig genutzt werden oder die überhaupt noch nicht global organisiert sind. Dies entspricht der prinzipiellen Entwicklungslogik dieser Facette von lokal nach global (s.u. 8.).

Betrachten wir zur Illustrierung Michaels schriftliche Erlebniserzählung aus der zweiten Klasse (s.u. 8.2.2.3):

Beispiel (2): 17m-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Ich wa auf der Wi[<][PP]pp[>]e und /
2. hap mir den PoPo folezt /
3. wal Tobias zu dol gew- /
4. ipt hat wal und h[<]dan Bin ich[>][g]G[>]flogen.- /
5. bin[<][und]alserdem[>][danb]bin [i]ich Salch-
6. en geschprungen und bin[<]üba[>]Kroiz /
7. geschprungen. [weitere info]gitz- /
8. unter WWW.Michael.de /
9. Da gipz Spil Spaß und] /
10. und da nach[<][B]S[>]in wir auf den Wasser /
11. SPilPlaz. und da wa das Wasa Und da /
12. Konrad naS.

Hier sehen wir hinsichtlich der globalen Kohärenz einen eher niedrigen Organisationsgrad, der als linear-reihend eingestuft werden kann. Unter dem Aspekt der Perspektivierung jedoch bilden die Zeilen 1 bis 7 durchaus eine Einheit, die dann allerdings unter

dem Gesichtspunkt der Reichweite für den (nachgeschobenen) Textteil in Zeile 10 bis 12 nicht durchgehalten wird.

7.3.3 Markierung

In der Facette der Markierung geht es darum, ob und in welchem Ausmaß genrespezifisch indizierende sprachliche oder im Mündlichen auch prosodische und multimodale Formen verwendet werden, die zur Markierung der gewählten Strukturprinzipien des Kontextualisierens und Vertextens dienen. Wie erwähnt, weisen die Markierungen eine gewisse Nähe zum Gumperz'schen Konzept der *contextualisation cues* (Gumperz 1992; Schmitt 1993) auf. Der Vergleich der medialen Bedingungen in der Produktion der Einheiten lenkt den Blick zunächst auf die Gesichtspunkte der Explizitheit in der Markierung. Die Verwendung sprachlicher Formulierungen gemäß der jeweiligen Typik, die von Gattung und Medialität gefordert werden (Ohlhus 2016), ist ebenfalls im Fokus. Wir betrachten also Phänomene wie

- die Markierung des Planbruchs durch lexikalische oder andere Formen, die den evaluativen Gehalt oder den unerwarteten Charakter des planbrechenden Ereignisses herausstellen,
- die Explikation des Regelcharakters bei Spielinstruktionen,
- die Markierung von Grenzen zwischen Episoden oder anderen Strukturelementen durch einschlägige Konnektoren.

Der Aspekt der Explizierung bestimmter Strukturmerkmale als ein Erfordernis der ‚De-kontextualisierung‘ besonders im Vollzug der Texteinheit adressiert die verbale (nicht prosodische) Ausdrucksform. Die „Typik“ (Feilke) des Ausdrucks betrifft die jeweilige genre- und medialitätsspezifische Ausprägung der markierenden Form.

Wie erwähnt, ist die Markierungskompetenz i.S. unseres Modells strikt an die funktionale Verwendung der Formen im Hinblick auf die globalen Aufgaben der Kontextualisierung und Vertextung gebunden. Ein kontextfrei konzipiertes Niveau sprachstruktureller Kompetenzen, wie es in einschlägigen Sprachtests (für eine Übersicht s. z.B. Quasthoff et al. 2011) erfasst wird, ist im vorliegenden Modell nicht abgebildet. Ohne ein solches hinreichend ausgebildetes Niveau sprachstruktureller Kompetenzen steht jedoch Erzählenden und Erklärenden kein Formenrepertoire zur Erfüllung der globalen Markierungsaufgabe zur Verfügung, so dass dieses als Vorläuferfähigkeit im Kompetenzmodell (s.o. Abb. 8) repräsentiert ist.

Zur Illustration am Beispiel der (fehlenden) Markierung des Planbruchs kann wieder ein Text von Sabine dienen, diesmal eine schriftliche Fantasieerzählung (zu den Varianten der Markierung des Planbruchs s.o. 6.1.1.3, 6.1.2.3, 6.2.1.1 und 6.2.2.2):

Beispiel (3): 03w-Brotmännlein-2. Klasse

1. Brotmännleins Abenteuer /
2. Eines Tages formte Marco aus einem Teig /

3. rest eine Brotfigur.Er sagte:Wenn du /
4. < []geb > acken bist,brotmännlein,ess ich dich /
5. auf.Als er das < [B]b > ackblech aus dem /
6. Ofen nahm da erwacht das Brotmänn /
7. lein und rente weg da sah er ein Vogel /
8. und fragte:Wills du mit mir spilen Ja /
9. sate der Vogel und spilte mit ihm. /

Obwohl in der Vertextung der Geschichte deutlich ein Planbruch enthalten ist (das Brotmännlein erwachte und rannte weg), finden wir hier keine bzw. allenfalls eine minimale Markierung, wenn man den Hauptsatzanschluss mit „da“ im hypotaktischen Gefüge (Z. 6) entsprechend verstehen will. Eine klare Markierung wären Konnektoren wie *plötzlich* oder *auf einmal* gewesen.

Nachdem wir nun unser gattungs- und medialitätsübergreifendes Modell mit seinen drei Facetten erläutert haben, wie es mit Ressourcen zusammenhängt, sind wir in der Lage, uns im nächsten Kapitel 8 der Frage des Erwerbs zuzuwenden: Mit Hilfe welcher Mechanismen eignen sich Kinder sich diese globalen Kompetenzen – bezogen auf verschiedene Gattungen und durchgeführt in verschiedenen Medialitäten – an? Dabei geht es zunächst um die Dokumentation und Erklärung der Erwerbsverläufe.

8. Erwerbsverläufe

Nachdem wir die mündlichen und schriftlichen Praktiken der Kinder im kontextualisierten Vollzug rekonstruiert (s.o. 6.) und darauf aufbauend unser Konzept von Kompetenz mit seinen Facetten expliziert haben (s.o. 7.), werden wir in diesem Kapitel die vorfindlichen Erwerbsabläufe im Längsschnitt vorstellen.

In welcher Weise die Erwerbsverläufe mit Bezug auf die im letzten Kapitel beschriebenen einzelnen Facetten grob verlaufen, sei hier (Abb. 10) vorausschauend veranschaulicht:

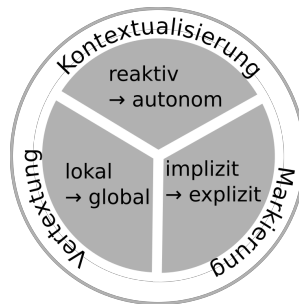


Abb. 10: Facetten globalstruktureller Kompetenz

In einem ersten Schritt beziehen wir uns im Zugriff auf die Erwerbsverläufe auf das gesamte Korpus der mündlichen und schriftlichen Praktiken aller Kinder (s.u. 8.1). Auf diese Weise werfen wir einen vergleichenden Blick auf die sich aufbauenden globalen Kompetenzen der untersuchten Kinder im Grundschulalter. Dabei nutzen wir die Tatsache, dass unsere Studie – verglichen mit den Standards rekonstruktiver Vorgehensweisen und längsschnittlicher Betrachtung – eine relativ große Zahl von Kindern (N=33 über alle MZPe, vgl. 5.1 s.o.) enthält, so dass Aussagen über Häufigkeitsverteilungen und Varianzen sinnvoll sind.

Das schon mehrfach angesprochene Spannungsverhältnis von Mikrogenese im interaktiven Vollzug der situierten Praktiken einerseits und Ontogenese im Kompetenzaufbau des Individuums andererseits (s.o. 4.2 und Quasthoff 2012a) wirkt sich in diesem Zugriff – wie bei allen dekontextualisierten quantifizierenden Verfahren – allerdings erschwerend aus: Die quantifizierende Betrachtung unter der Fragestellung des Kompetenzerwerbs und der verfügbaren Ressourcen muss die jeweils besonderen kontextuellen Bedingungen bei der lokalen Konstitution der Praktiken weitgehend ausblenden, um den dispositionellen Charakter der überdauernden und situationsübergreifenden kindbezogenen Fähigkeit zu erfassen (s.o. 7.). Da die jeweiligen kontextspezifischen Dynamiken aber natürlich die Praktiken in ihrer Erscheinungsform entscheidend beeinflussen, werden die Erwerbstrends in der quantitativen Zusammenschau in unseren Daten erwartungsgemäß nicht immer klar sichtbar: Kontext kann Erwerb verdecken. Unsere interaktiven mündlichen Daten wurden schließlich mit dem Ziel erhoben,

Verschiedenheiten zu entdecken und den Weg von der Beteiligung an *interaktiv* konstituierten und kontextualisierten Praktiken zum Aufbau von *kindbezogenen* Kompetenzen ein Stück weit auszuleuchten. Das Spannungsverhältnis zwischen Mikro- und Ontogenese war also gewollt; die Datenerhebung sollte gerade nicht dem Ziel dienen, möglichst gleiche „Testbedingungen“ für jedes Kind zu schaffen, was eine analytische Kopplung von Verhalten und Kompetenz erleichtert hätte.

Der Versuch, einen Einblick in Erwerbsprozesse auch über Häufigkeitsverteilungen im gesamten Korpus der interaktiven Praktiken zu erlangen, ist somit im Zusammenhang unserer Analysen eine interessante methodische Facette, die jedoch angesichts der zahlreichen Faktoren, die diese Praktiken bestimmen können (unter denen die Kompetenz des kindlichen Beteiligten nur eine ist), nicht überbewertet werden sollte.

Aus diesen Gründen stellen wir in einem nachfolgenden komplementären Schritt (s.u. 8.2) exemplarisch den längsschnittlichen Erwerbsverlauf von vier ausgewählten Kindern unter Einschluss ihrer Textproduktionen und Schreibprozesse vor dem Hintergrund der korpusbasierten Entwicklungstrends vor. Dieser Zugriff erlaubt es uns dann, fallbezogen Mikro- und Ontogenese stärker aufeinander bezogen im jeweiligen Kontext zu rekonstruieren und die vom einzelnen Kind tatsächlich genutzten Ressourcen freizulegen. Damit liefern diese kindbezogenen longitudinalen Einblicke im Rahmen unseres Theorieentwurfs empirisch besonders belastbare Grundlagen für die *Erklärung* der Erwerbsprozesse, die dann in Kapitel 9 zum Thema werden.

8.1 Entwicklungstrends

Dieses Kapitel widmet sich dem Ziel, mit Hilfe der Häufigkeitsverteilungen über die Erhebungswellen hinweg einen quantifizierenden Zugang zur Altersspezifik der kindlichen Praktiken und damit einen Hinweis auf sich entwickelnde Kompetenzen zu erhalten. Dazu wurde ein Analyseraster mit insgesamt 94 z.T. sehr detaillierten Items entwickelt und einer Datenbank zu Grunde gelegt. Dieser Zugriff erfolgt ergänzend zu den in Kapitel 6 dargestellten rekonstruktiven kontextbezogenen Analysen von Transkripten und Texten. Er systematisiert damit auch die Häufigkeitsaussagen, die z.T. im Verlauf der Prozessanalysen der Praktiken bereits gemacht wurden.

Wie einleitend bereits bemerkt, wechseln wir mit diesem Abschnitt nicht das Paradigma, indem wir unsere qualitativ-rekonstruktive Studie in eine quantitativ-statistische überführen. Wir argumentieren also nicht mit statistischen Befunden im Sinne der als überzufällig nachgewiesenen Kovariation von Items, sondern wir bilden lediglich Häufigkeitsverteilungen in unserem Korpus nach theorierelevanten Fragestellungen ab. Die Anwendung statistischer Verfahren wäre methodisch unsinnig, denn die gesamte Anlage der Studie, ihre explanativ orientierten Fragestellungen in der Vielfalt von Gattungen, Medialitäten, Kompetenzdimensionen und ihre Datenerhebung (s.o. 3.-5.), sind explorativ an der Rekonstruktion kontextualisierter Prozesse und ihrer längsschnittlichen Konstellierung ausgerichtet.

Mit dem Blick in die Breite des Korpus versuchen wir lediglich, die methodischen Nachteile ausschließlich fallbezogener Rekonstruktionen ein Stück weit auszugleichen und die Tatsache zu nutzen, dass unsere längsschnittliche Stichprobe von zwei Schulklassen relativ umfangreich ist. Empirische Aussagen zu Frequenzen haben im Übrigen durchaus auch im Rahmen der Rekonstruktion von Prozessen ihren Sinn, insofern sie Hinweise auf interindividuelle Konstanz und auf kulturell verankerte Konventionen des Handelns geben können, soweit diese unter den vielfältigen Einflussgrößen der jeweils spezifischen lokalen Sinngebung sichtbar werden. Eine statistisch abgesicherte Generalisierung stellen sie jedoch nicht dar.

Bevor wir unter dieser Perspektive konkret auf unsere Daten blicken, ist zusätzlich auch das Zeitfenster zu thematisieren, das unserem Längsschnitt zugrunde liegt. Mit gut drei Jahren ist der Erwerbszeitraum – ebenso wie die drei Erhebungswellen – sicherlich hinreichend für die Ermittlung von Fortschritten im Diskurs- und Texterwerb. Unter dem Aspekt der sprachlichen Bildung und früherer Studien zur Diskurs- und Schreibentwicklung ist der betrachtete Altersbereich, der sich praktisch über die ganze Grundschulzeit erstreckt, durchaus hochrelevant. Andererseits ist das Zeitfenster aber relativ klein, um alle, auch die z.T. später einsetzenden Erwerbsverläufe (z.B. bei der Gattung der Spielanleitungen, s.u. 8.1.2.2), quantitativ abzubilden. Hier ist zu bedenken, dass in querschnittlich angelegten Untersuchungen Kompetenzzuwächse bis in die Adoleszenz hinein festgestellt werden konnten (Hausendorf / Quasthoff 1996).

Zugänge zur Erklärung der Erwerbsmechanismen (s.u. 9.) sind ohne die Abbildung interindividueller Unterschiede nicht zu erhalten. Unsere Daten blenden also nicht – wie viele auf interindividuelle Konstanz orientierte (querschnittliche) Entwicklungsstudien – die Verschiedenheiten zwischen den Kindern eher aus. So werden wir im quantitativen Überblick in unserem Zeitfenster genauso viel Varianz wie Entwicklung finden.

8.1.1 Datenlage

Zunächst soll hier einleitend der Umfang unserer Datenbank und damit unseres quantitativ auszuwertenden Korpus dargestellt werden. Die Datenbank, die mit Hilfe des Programms Microsoft Access erstellt wurde, enthält insgesamt 444 Datensätze. Jeder dieser Datensätze charakterisiert einen Text bzw. eine Diskurseinheit der an der Studie beteiligten Kinder anhand von 94 Items. Diese Items sind z.T. genre- und medialitätsspezifisch ausgeprägt und setzen damit die durch unser Kompetenzmodell theoretisch fundierte Möglichkeit um, gleichzeitig sowohl die spezifischen Bedingungen der jeweiligen Gattung und der medialen Realisierung als auch die übergreifenden Kompetenzfacetten zu betrachten.

Die Items richten sich an der Sequenz der JOBs des Analysemodells GLOBE (s.o. 5.2.1) aus und sind damit interaktionsfunktional begründet. Innerhalb der JOBs werden in einzelnen Items Merkmale zu ihrer (interaktiven) Organisation und Platzierung, wichtigen global-semantischen Mitteln sowie zu sprachlichen Formen abgefragt. Da-

mit nehmen sie die im vorigen Kapitel vorgestellten Dimensionen unseres Kompetenzmodells *Kontextualisierung*, *Vertextung* und *Markierung* auf. Die Items wurden im Verlauf der Analyse mehrfach optimiert.

Die 444 Datensätze setzen sich zusammen aus

- 267, die sich auf mündliche Diskurseinheiten¹ und
- 177, die sich auf schriftliche Texte aus dem Unterricht der beiden beobachteten Klassen sowie auf eine von uns gestellte Schreibaufgabe in einer der Klassen beziehen.

8.1.1.1 Mündliche Daten

Die mündlichen DSP-Daten, die systematisch in der ersten, zweiten und Ende der dritten / Anfang der vierten Klassenstufe erhoben wurden, bilden gleichsam das Rückgrat des Gesamtkorpus (s.o. 5.1). Sie setzen sich wie folgt zusammen:

	FE	davon durchgeführt	KE	davon durchgeführt	SE	davon durchgeführt
Klasse 1	35	26	37	30	30	28
Klasse 2	32	25	24	15	23	22
Klasse 3	28	24	32	29	26	25

Tab. 4²: Übersicht über die in die Datenbank aufgenommenen mündlichen DSP-Gespräche zu den drei Erhebungszeitpunkten, gruppiert nach Genre und ergänzt um die Anzahl der Gespräche, in denen tatsächlich eine entsprechende DE realisiert wurde

Die Tatsache, dass die Kinder durchaus nicht in allen Gesprächen den Steuerungen der erwachsenen Gesprächspartner/innen folgten und die relevant gesetzte satzübergrei-

¹ Wie in allen Längsschnitten liegen nicht von allen Kindern vollständige Datensätze über den gesamten Untersuchungszeitraum von ca. drei Jahren vor. Von 15 Kindern der insgesamt 33 verfügen wir in der Datenbank über einen kompletten längsschnittlichen Datensatz mit allen DSP-Gesprächen in allen Erhebungswellen. Je nach Genre bzw. Erhebungszeitpunkt kann diese Gruppe erweitert werden.

² Wir benutzen hier und in den nachfolgenden Tabellen die folgenden Abkürzungen: FE=Fantasieerzählung, KE=Konversationelle Erlebniserzählung, SE= Spielanleitung, DE=Diskurseinheit.

fende Einheit produzierten, verweist gleich zu Beginn auf die mehrfach erwähnte Besonderheit unserer Daten: Im Unterschied zu experimentellen Designs lässt hier die Dynamik der Interaktion durchaus die Möglichkeit zu, dass die Kinder sich den Steuerungen im Gespräch entziehen.

Die „Erfolgsquote“ unserer Erhebungsgespräche zeigt die folgende Tabelle hier noch einmal in %:

	FE	KE	SE
Klasse 1	74 %	81 %	93 %
Klasse 2	78 %	62 %	95 %
Klasse 3	85 %	90 %	96 %

Tab. 5: Anteil der DSP-Gespräche, in denen eine Diskurseinheit des angezielten Genres tatsächlich durchgeführt wurde

Ins Auge fällt in diesem Zusammenhang der sowohl absolut als auch prozentual geringe Anteil von Erlebniserzählungen in der zweiten Klassenstufe. Unser Impuls zu diesem Erhebungszeitpunkt, im Anschluss an eine vorgelesene einschlägige Geschichte von einem Erlebnis zu erzählen, das einem Angst gemacht hat, erwies sich als vergleichsweise wenig ergiebig: Viele 7- bis 8-jährige Kinder fanden es offensichtlich – mindestens in dieser Gesprächssituation mit einem anderen Kind – unpassend zuzugeben, dass sie einmal Angst hatten.

Insgesamt zeigt Tab. 5, dass die Spielanleitung hinsichtlich der Produktion kindlicher Diskurseinheiten am besten dasteht. Hier ist im Setting offen die Kooperation gefordert (*Kannst du mir helfen...?*), wodurch die Diskurseinheit in besonderer Weise relevant gesetzt wurde. Zudem handelt es sich um eine Gesprächskonstellation mit nur einem Kind, so dass dieses nicht, wie bei den Erlebniserzählungen, einem anderen die Sprecherrolle überlassen kann.

Auch in der Gesprächssituation der Fantasieerzählung war jeweils nur ein Kind beteiligt. In der eher geringeren Quote kindlicher Fantasieerzählungen sehen wir einen Effekt der Aufgabeneinschätzung (als schwer) und gleichzeitig der durchaus beabsichtigten „Künstlichkeit“ der geforderten Art von Kommunikation, der sich manche Kinder entziehen. In der dritten Klasse steigt die Quote der tatsächlich erzählten Fantasieerzählungen an, was sich allerdings angesichts einer geringeren Anzahl von DSP-Gesprächen nicht in der absoluten Zahl an Fantasieerzählungen spiegelt. Diesen relativen Anstieg führen wir auf die Unterrichtserfahrungen der Kinder zurück, die eine größere Vertrautheit sowohl mit der Gattung als auch mit nicht alltagsnahen mündlichen Anforderungen zur Folge haben.

Erlebniserzählungen sind – von der Besonderheit in der zweiten Klasse abgesehen – hinsichtlich der Beteiligungsbereitschaft der Kinder eher vergleichbar mit den Fantasieerzählungen als mit den Spielanleitungen.³ Hierbei muss allerdings die abweichende Konstellation mit zwei ko-präsenten Kindern im Setting der Erlebniserzählung berücksichtigt werden, bei dem sich „erzählunwillige“ Kinder offensichtlich gemeinsam leichter entziehen bzw. sich gegenseitig im Beisteuern von Erlebnissen beflügeln können.

8.1.1.2 Schriftliche Daten

Insgesamt sind 177 schriftliche Texte von insgesamt 606 Schülertexten (vgl. Tab. 2 in 5.1.2) in der Datenbank aufgenommen. An der Übersicht zu den schriftlichen Texten lassen sich v.a. die didaktischen Vorlieben ablesen, die sicher nicht nur in den von uns untersuchten Grundschulklassen zu einer stärkeren Gewichtung der Fantasieerzählung führen. Spielanleitungen sind i.d.R. auf unseren Impuls hin geschrieben worden, in einem Fall sogar in einer durch uns durchgeführten Unterrichtsstunde (s.o. 6.2.4).

	FE	KE	SE
Klasse 2	29	28	17
Klasse 3	60	20	23

Tab. 6: Schriftliche Texte aller Kinder nach Klassenstufe und Genre

Die Aufgabenstellungen und Schreibbedingungen unterscheiden sich bei den Texten teils beträchtlich und nicht in jedem Fall konnte angesichts mehrtägiger Schreibvorgänge etc. eine lückenlose Dokumentation gesichert werden. Der Vergleich mit den mündlichen Praktiken des jeweiligen Kindes erfordert eine möglichst weitgehende Vergleichbarkeit mit den mündlichen Gattungen, die nicht bei allen Themenstellungen gegeben war. Der Status der schriftlichen Texte ist in diesem Sinne und gerade mit Blick auf den Längsschnitt also ein anderer als der der mündlichen Daten.

³ In späteren Items werden wir uns meistens auf die Anzahl der durchgeführten Diskurseinheiten als Grundgesamtheit beziehen: In allen analytischen Items kann es klarerweise nur um diese Einheiten gehen. Angesichts der mehrfach erwähnten Dynamik in der interaktiven Konstitution der Daten kann das Fehlen einer Diskurseinheit auch nicht als Indikator für mangelnde Kompetenz gewertet werden. Allerdings kann es im Einzelfall sinnvoll sein, sämtliche Gespräche einzubeziehen. Die zugrunde gelegte Grundgesamtheit wird jeweils angegeben.

8.1.2 Kompetenzniveaus über die Erhebungswellen

8.1.2.1 Kontextualisierung

In diesem Abschnitt zeigen wir die Häufigkeitsverteilungen zu den Items, die Aspekte der Kontextualisierungskompetenz (s.o. 7.3.1) operationalisieren. Als erstes geben wir in diesem Zusammenhang einen Überblick über die Anteile von Diskurseinheiten der unterschiedlichen Gattungen, die die Kinder bereits beim ersten globalen Zugzwang im Rahmen des Thematisierens realisierten. In diesen Fällen konnten die Kinder also problemlos, ohne weitere Zuhörerunterstützung, z.B. Verhandlungen über die Passung (s.o. 6.1.1.2 und 6.1.2.2), erkennen, dass eine globale Einheit angeschlossen werden soll und sie entsprechend platzieren.

Item 8: Globaler Zugzwang „sofort“ bedient

In Tab. 7a und Tab. 7b (s.u.) sehen wir die Anteile der „sofort“, also ohne weitere Zuhörerunterstützung, im Rahmen des Thematisierens umgesetzten globalen Zugzwänge an den insgesamt durchgeführten Diskurseinheiten in den Genres. Die Ergebnisse zu den Fantasieerzählungen lassen darauf schließen, dass die kindlichen Erzähler im Erwerbsverlauf zunehmend weniger Schwierigkeiten bei der Aushandlung des Thematisierens (s.o. 6.1.1.2) hatten. Sie brauchten also weniger Zuhörer-Unterstützung bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit, konnten sich somit also deutlich in ihrer Kontextualisierungskompetenz verbesserten.

Hinsichtlich der Erlebniserzählungen sind die Zahlen zum Vergleich der ersten und dritten Klasse besonders belastbar, weil hier jeweils die gleiche Art von (Tier-)Erlebnis angesprochen war. Auch diese Zahlen sprechen deutlich dafür, dass die mangelnde Kontextualisierungskompetenz, die in den beschriebenen Begründungen der jungen Kinder zum Nicht-Erzählen („ich hab keinen Hund, nur ein Kaninchen“) zum Ausdruck kam (s.o. 6.1.2.2), im Erwerbsverlauf überwunden wurde.

Auch die Befunde zur Spielanleitung der ersten beiden MZPe sprechen für einen Anstieg der Kontextualisierungskompetenz. Aufgrund der Gesprächsverläufe nehmen wir an, dass der scheinbare Rückschritt in der dritten Klasse damit zu erklären ist, dass wir für die 9- bzw. 10-jährigen Kinder aus Gründen der Anpassung an das Alter der Kinder keine Anleitungen zum *Memory*-Spiel mehr elizitieren konnten (s.o. 5.1.1 und 6.1.4): Das hier zu erklärende, deutlich komplexere *UNO*-Spiel dämpfte offenbar die Erklärbereitschaft der Kinder.

Die vorfindlichen Genre-Unterschiede in der thematisierenden Kontextualisierungskompetenz sind also zum einen durch die jeweiligen Gesprächssituationen in den Erhebungssettings zu erklären: Im Fall der Fantasieerzählungen war der Zugzwang sehr explizit. Nicht-Befolgen hat hier also eher mit der hohen Anforderung, die ungewöhnliche Gattung einer fiktiven Erzählung produzieren zu sollen sowie den Einschätzungen zur inhaltlichen Anschlussfähigkeit zu tun und weniger mit den Schwierigkeiten, die

Globalität eines Zugzwangs zu erkennen. Bei den konversationell eingebetteten Erlebniszählungen war wegen genau dieser Einbettung in die Gesprächsdynamik der *Zugzwang* weniger „zwingend“: Es gab mehr Möglichkeiten des Anschlusses, und auch die wechselseitige Beeinflussung der beiden jeweils beteiligten Kinder spielte hierbei eine Rolle. Bei den Gesprächen zu Spielanleitungen wiederum ist das Erkennen eines impliziten globalen Zugzwangs als Teil der Kontextualisierungskompetenz am besten sichtbar: Hier konnten die Kinder bereits beim Feststellen des Wissensgefälles und seiner Relevanz („ich kenne das Spiel nicht, soll es aber spielen“) mit der globalen Einheit einsteigen, was dem in Tab. 7 kodierten ‚unmittelbaren Bedienen‘ entspricht. Sobald die Kinder auf eine Explizierung des Zugzwangs angewiesen waren („Kannst du mir das erklären?“, s.o. 6.1.4), spricht dies für eine weniger ausgeprägte globale Kontextualisierungskompetenz.

Zum anderen sind die unterschiedlichen Befunde bei der Kontextualisierung der jeweiligen Gattungen sicher auch mit den je unterschiedlichen Rollen verbunden, zu deren Übernahme sich ein Kind verpflichtet, wenn es dem strukturellen Umschlagspunkt des Thematisierens folgt: Wie oben angedeutet, ordnen wir damit besonders die auffälligen Befunde bei der für die jungen Kinder besonders anspruchsvollen Aufgabe, eine Fantasieerzählung zu erfinden sowie die Befunde der Spielanleitung in der dritten Klasse ein: Die Erklärerrolle für das komplexe Spiel *UNO* unmittelbar zu übernehmen, als „Wissende“ das Wissensdefizit des Erwachsenen auszugleichen (Morek 2012), stellt die Kinder vor anspruchsvolle sequenzielle Anforderungen, die einige nicht einzu gehen bereit sind.

DSP	FE	KE	SE
1	12	7	16
2	13	10	14
3	22	18	10

Tab. 7a: Unmittelbar platzierte Diskurseinheiten in absoluten Zahlen (Globaler Zugzwang)

DSP	FE	KE	SE
1	46 %	23 %	57 %
2	52 %	67 %	64 %
3	92 %	62 %	40 %

Tab. 7b: Anteile von unmittelbar platzierten Diskurseinheiten in %
(relativ zu den durchgeführten Äußerungspaketen)

DSP	FE	KE	SE
1	34 %	18 %	53 %
2	41 %	42 %	61 %
3	79 %	56 %	38 %

Tab. 7c: Anteile von unmittelbar platzierten Diskurseinheiten in % der erhobenen Gespräche (relativ zu den erhobenen Interaktionen)

Item 12: Zugzwang wiederholt etabliert

Tab. 8 zeigt den komplementären Befund zu Tab. 7, nämlich die Fälle, in denen die Kinder im Verlauf des Thematisierens wiederholte Zuhörer-Unterstützung brauchten, um die jeweilige Diskurseinheit zu produzieren.

DSP	FE	KE	SE
1	40 %	54 %	40 %
2	28 %	25 %	30 %
3	11 %	41 %	58 %

Tab. 8: Anteil der erst nach wiederholten Zugzwängen durchgeführten Diskurseinheiten in % (relativ zu den erhobenen Interaktionen)

Die sich über den Erwerbszeitraum verbessernde Kontextualisierungskompetenz ist hier also an einem geringeren Anteil wiedereingesetzter Zugzwänge abzulesen. Wir finden hier in der Verteilung entsprechend komplementär dasselbe Bild wie im Fall der unmittelbar bedienten Zugzwänge in Tab. 7: Deutliche Entwicklungstrends mit Ausnahme der Sondersituationen bei den Erlebniserzählungen in der zweiten Klasse und den Spielanleitungen in der dritten Klasse.

Trotz dieser kontextuell bedingten Einschränkungen bleibt festzuhalten: In allen Gattungen zeichnen sich deutliche Entwicklungstrends ab, die nahe legen, dass sich gattungsübergreifend die Fähigkeit der Kinder über die Zeit verbessert, einen globalen Zugzwang erkennen und inhaltlich angemessen umsetzen zu können. Dieser Befund lässt sich als empirische Unterstützung für die Annahme dieser Facette der Kontextualisierungskompetenz im Kompetenzmodell werten.

Item 16: Globale Bedienung des Zugzwangs

Die nächste Tabelle zeigt die Befunde zu der Frage, ob die Kinder den globalen Zugzwang nicht nur als solchen erkennen, sondern in einer eigenen Durchführung auch umsetzen, d.h. tatsächlich ein Äußerungspaket anschließen. Es geht hier also nicht mehr um die Thematisierung, sondern die globale Durchführung der Diskurseinheit.

DSP	FE	KE	SE
1	23	27	26
2	25	15	20
3	23	25	23

Tab. 9a: Anschluss einer globalen Diskurseinheit durch das Kind in absoluten Zahlen (Globale Bedienung des globalen Zugzwangs)

DSP	FE	KE	SE
1	66 %	73 %	87 %
2	78 %	63 %	87 %
3	82 %	78 %	88 %

Tab. 9b: Anschluss einer globalen Diskurseinheit durch das Kind in % (relativ zu den erhobenen Interaktionen)

Die Zahlen zeigen erwartungsgemäß, dass die Kinder kaum noch Schwierigkeiten haben, eine satzübergreifende Einheit anzuschließen, wenn sie die sequenzielle Verpflichtung dazu (mit oder ohne Zuhörerhilfen) erst einmal erkannt haben.

Item 86: Abschließen durch Kind

Als letztes der Items zur Kontextualisierungskompetenz stellen wir die Beobachtungen zum Abschließen der Diskurseinheit auf der Grundlage des längsschnittlichen Korpus vor. Wie oben beschrieben (s.o. 7.1.1) gehört das Abschließen einer Diskurseinheit gattungübergreifend zu den generellen strukturellen Anforderungen im Umgang mit Globalität. Die jeweils gattungsspezifischen Mittel und Formen, mit denen dieser JOB erledigt wird, ist demgegenüber Teil der Vertextungs- bzw. Markierungsdimension. Wir zeigen in der folgenden Tab. 10 die Mittelwerte des dreistufigen Schemas zum Abschließen (0-kein Abschließen; 1-unterstützt; 2-eigenständig):

DSP	FE	KE	SE	Durchschnitt aus	
1	1,27	1,59	0,96	0	kein Abschließen
2	1,12	1,00	1,62	1	unterstützt
3	1,71	1,52	1,40	2	eigenständig

Tab. 10: Niveau des eigenständigen Schließens der Diskurseinheit
(0-kein Abschließen; 1-unterstützt; 2-eigenständig)

In diesen Verteilungen spiegelt sich die aus der Literatur bekannte Tatsache wider, dass das Schließen im Verlauf der globalstrukturellen Entwicklung sehr viel später routinisiert wird als etwa die Eröffnung: Auch Schulkinder zeigen bspw. in Erzählungen noch häufig das *ending-at-the-highpoint* (McCabe / Peterson 1991; Becker 2011a). Die Analysen in 6.1.2.3 oben haben gezeigt, in welcher Weise es im Rahmen der konversationellen Dynamik mit zwei potentiell erzählbereiten Kindern durchaus funktional ist, die konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen nicht formell zu schließen (vgl. auch Ohlhus 2014 zu diesen Daten und Morek 2016 zu Diskurseinheiten in jugendlichen Peergroup-Interaktionen). So ist es nicht verwunderlich, dass die Fantasieerzählungen unter diesem Aspekt die klarsten Entwicklungstrends bei den narrativen Diskurseinheiten offenlegen. Beim Abschließen bietet sich nunmehr auch ein Vergleich mit den schriftlichen Daten an. Hier bestätigt sich die relativ geringe kontextuelle Verwobenheit der Fantasieerzählung, insofern hier die Schließung des Textes klar von der 2. zur 3. Klasse zunimmt.

DSP	FE	KE	SE
2	1,00	0,75	1,25
3	1,80	1,43	0,26

Tab. 10a: Abschließen durch Kind, schriftlich (Item 86) nach Genre und Klasse, Durchschnitt

Insgesamt können wir die bisher vorgestellten Items als Indikatoren für das Ausmaß werten, in dem die Kinder in der Lage sind, ohne Zuhörer-Unterstützung mit den gesprächsstrukturellen (bzw. textlichen) Anforderungen der Globalität auf den JOB-Ebenen des Thematisierens und Durchführens umzugehen: In welchem Ausmaß erkennen sie Globalität und setzen sie strukturell um bzw. stellen globale Anschlussfähigkeit her?

Die Häufigkeitsverteilungen weisen deutlich auf eine zunehmende Kontextualisierungskompetenz über den betrachteten Erwerbszeitraum hin. Insofern ist bemerkenswert, dass diese Dimension in früheren Studien i.Allg. nicht betrachtet und überprüft wurde. Die Frequenzanalysen unterstützen damit die Annahme dieser Facette in unserem Kompetenzmodell.

8.1.2.2 Vertextung

Der Versuch des quantitativen Zugriffs auf die Vertextung in den Praktiken zielt auf die Offenlegung der kindlichen Fähigkeiten zur selbstständigen, d.h., nicht lokal durch die Zuhörenden unterstützten, gattungsgemäßen Sequenzierung der Äußerungspakete auf Mittelebene. Aus einer zunehmenden Eigenständigkeit kann die Zunahme der Vertextungskompetenz der Kinder aus den Praktiken abgeleitet werden. Entsprechend wurde hier – wie in den Analysen generell – auch in den Kodierungen genau unterschieden, welche Gesprächszüge des Kindes im Rahmen der ko-konstruierten Praktiken klar „dem Konto des Kindes zuzuschreiben“ sind und welche erst aufgrund einer entsprechenden Zuhörer-Unterstützung zustande kamen.

Item 46: Globale Kohärenz

Dieses Item orientiert sich an den Analyseergebnissen zu den Stufen der ‚narrativen Struktur‘, wie sie in ähnlicher Form in „klassischen“ Erzählerwerbsstudien (z.B. Boueke et al. 1995; Augst et al. 2007; Becker 2011a) – allerdings i.Allg. nicht mit Bezug auf konversationell eingebettete Erlebniserzählungen – immer wieder nachgewiesen wurden. Tab. 11 zeigt gattungsübergreifend die Mittelwerte des dreistufigen Schemas zur globalen Kohärenz (1: keine Ordnung / isoliert, 2: lineare Ordnung, 3: hierarchische Ordnung), die für die Gattung der Spielanleitung analog zu den narrativen Stufen definiert werden konnten (s.o. 6.1.4).

DSP	FE	KE	SE
1	2,04	2,27	2,07
2	2,08	2,87	2,05
3	2,71	2,66	1,76

Tab. 11: Mittelwerte der Niveaus gattungsspezifischer globaler Kohärenz in mündlichen DEs (1: keine Ordnung / isoliert, 2: lineare Ordnung, 3: hierarchische Ordnung)

Auch hier sehen wir – wiederum mit der bereits bekannten erhebungsbedingten Ausnahme bei den Erlebniserzählungen der zweiten Klasse und den Spielanleitungen der dritten Klasse – eine Verbesserung der Fähigkeit, die narrativen Diskurseinheiten gemäß den Anforderungen der Gattung kohärent aufzubauen. Dass die Verbesserung hier – wie in anderen bereits diskutierten Befunden – bei der Fantasieerzählung am deutlichsten sichtbar wird, hängt – wie immer wieder dargestellt – damit zusammen, dass hier lokal-kontextuelle „Störfuer“ in dieser weitgehend aus der Dynamik des Gesprächszusammenhangs herausgelösten Diskurseinheit den Blick auf die Eigenleistung des Kindes am wenigsten verstellen.

Dies bestätigt sich bei einem Blick in die schriftlichen Befunde zur Entwicklung globaler Kohärenz:

Klasse	FE	KE	SE
2	2,38	1,64	1,69
3	2,72	2,29	1,52

Tab. 11a: Globale Kohärenz (Item 46) schriftlich nach Genre und Klasse (1: keine Ordnung / isoliert, 2: lineare Ordnung, 3: hierarchische Ordnung)

Der Vergleich zwischen mündlichem und schriftlichem Niveau der globalen Strukturierungskompetenz ist besonders interessant, weil er zeigt, dass das schriftliche Medium im Fall der Fantasieerzählung eher zu höheren Leistungen beim Beginn des Schreibens in der zweiten Klasse führt, während die Erlebniserzählung und auch die Spielanleitung stattdessen im Strukturiertheitsniveau abfällt (vgl. auch Quasthoff et al. 2009).

Wie u.a. unter 6.2.4 diskutiert, erklären wir diesen Befund damit, dass sich der Wegfall der dialogischen Unterstützung bei den Schritten der Durchführung im Schriftlichen gattungsspezifisch negativ bei den eher interaktiv konstituierten Genres auswirkt. Die Fantasieerzählung ist auch im mündlichen Gespräch kontextuell weitgehend isoliert, sie ist damit auch in ihrer mündlichen Form ein eher von konzeptioneller Schriftlichkeit geprägtes Genre und greift auf Gattungswissen als Ressource zurück. Die zeitlichen und planerischen Bedingungen des Schreibprozesses unterstützen die Verwendung dieser Ressourcen eher.

Klammert man die longitudinal nicht vergleichbaren Bedingungen der dritten Klasse aus, verändert sich Herstellung globaler Kohärenz bei den mündlichen Spielanleitungen im Alterszeitraum der ersten bzw. zweiten Klasse nicht, obwohl das Niveau bereits in der ersten Klasse im Gattungsvergleich relativ hoch ist. Dies ist durchaus erstaunlich, denn Spielanleitungen sind im Unterschied zu konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen sehr viel weniger „geübte“ Gattungen im Kommunikationsalltag der Kinder. Es spricht also einiges dafür, dass die drei Stufen der global-kohärenten Organisation der Diskurseinheit, die mit Bezug auf narrative Gattungen expliziert wurden, in der Anpassung auf die Gattung der Spielanleitung die entsprechende Kompetenz nicht treffsicher erfasst. Deshalb wird hier speziell für die Spielanleitung ein weiteres Item zur Erfassung der globalen Kohärenz überprüft:

Item 59a: Vollständigkeit in der Spielanleitung

Abweichend von unserem Prinzip der gattungsübergreifenden Betrachtung präsentieren wir mit dem folgenden Item einen Analysezugriff, der sich in unseren Daten nur mit Bezug auf die Spielanleitung ermitteln ließ (s.o. 6.1.4.2): Da die zu erklärenden

Spiele (nicht aber die Inhalte der Erzählungen) jeweils im Gespräch gesetzt waren (*Memory* bzw. in der dritten Erhebungswelle *UNO*), war es bei der Spielanleitung möglich, ein Maß für die Vollständigkeit einer Anleitung zu entwickeln, indem die einzelnen prinzipiell zu nennenden Elemente aus dem Gesamtkorpus ermittelt wurden.

DSP	SE
1	1,93
2	2,5
3	2,28

Tab. 12: Entwicklung durchschnittlicher Vollständigkeit in den mündlichen Spielanleitungen⁴

Wiederum unter Berücksichtigung der Sonderbedingungen in der dritten Erhebungswelle zeigt sich hier, dass sich Vertextungskompetenz im Erwerbsfenster durch eine größere Vollständigkeit in der Anleitung einstellt. An derartigen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass sich globale Kompetenz in einzelnen Gattungen durchaus in unterschiedlichen Alterszeiträumen mit unterschiedlichen Erwerbsgeschwindigkeiten entwickeln kann. Es ist jedoch dem gattungsübergreifenden Kompetenzmodell zu verdanken, dass solche Befunde überhaupt erst ermittelt werden können, denn ohne (in diesem Fall) das gattungsübergreifende Konstrukt ‚(Niveau) globale(r) Kohärenz‘ gäbe es kein belastbares *tertium comparationis* für diese Feststellung.

Zusammengefasst zeigen also die in diesem Abschnitt vorgestellten quantitativen Ergebnisse wie erwartet, dass sich auch die Vertextungskompetenz, also die Fähigkeit des gattungsorientierten sequenziellen Aufbaus auf Mittelebene, gattungsspezifisch am deutlichsten an der vergleichsweise kontextenthobenen Fantasieerzählung und weniger an der eng mit dem jeweiligen Gesprächszusammenhang verwobenen konversationell eingebetteten Erlebniserzählung nachweisen lässt. Dieser Gattungsunterschied hinsichtlich der kontextuellen Verwobenheit wird indirekt gestützt durch den Vergleich der Vertextungskompetenz im Mündlichen und Schriftlichen. Er verweist darauf, dass sich der Wegfall der kontextgebundenen Unterstützung unter den schriftlichen Produktionsbedingungen bei den Erlebniserzählungen und den Spielanleitungen negativ auf das globalstrukturelle Niveau auswirkt, während die Fantasieerzählungen strukturell eher von den schreibtypischen Planungsmöglichkeiten profitieren. Hinsichtlich der Spielanleitung gibt es Hinweise darauf, dass sich die globale Kohärenz in dieser Gattung und im vorliegenden Entwicklungszeitraum am deutlichsten am Merkmal der Vollständigkeit der Anleitung manifestiert.

⁴ Das Maß bezieht sich darauf, wie viele von insgesamt vier Spielpositionen (*Materialeinführung, Spielgedanke, Spielzüge, Spielende*) besetzt sind. Die Höchstzahl wäre also 4, die niedrigste 0.

8.1.2.3 Markierung

Die Facette der Markierung im Rahmen des Kompetenzmodells erfasst die Fähigkeit, wesentliche strukturelle Elemente des Kontextualisierens und Vertextens durch Formen zu markieren. Die Art der jeweils zu markierenden strukturellen Gegebenheiten sowie auch die Verfahren der Markierung richten sich nach der Gattung und der Medialität. Insbesondere die Schriftlichkeit erfordert explizitsprachliche Formen der Markierung. Die Erwerbslogik in dieser Dimension verläuft von impliziten, multimodal markierten zu explizit sprachlichen Markierungen. Für den Fall der narrativen Gattungen wurde die Herausstellung des Planbruchs der Geschichte (Quasthoff 1980) in den Praktiken mehrfach als zentrale Markierungsanforderung beschrieben (s.o. 6.1.1.2 und 6.1.2.2). Wir zeigen zunächst die Anzahl der durchgeführten Fantasieerzählungen und Erlebniserzählungen mit einer entsprechenden sprachlichen Markierung (Tab. 13a) und beziehen diese dann auf die Äußerungspakete, die strukturell überhaupt einen Planbruch enthalten (Tab. 13b und Tab. 13c). Die relativen Anteile der Erzählungen mit markiertem Planbruch bezogen auf diejenigen, die aufgrund ihres Vertextungstyps überhaupt eine Markierung des Planbruchs aufweisen können (Tab. 13c), zeigen keine Verbesserung über die Altersstufen.

Items 65-67: Planbruch markiert

DSP	FE	KE
1	10	12
2	7	9
3	14	15

Tab. 13a: Einheiten mit Planbruch in abs. Zahlen (Planbruch markiert)

Klasse	FE	KE	SE
1	11	18	5
2	10	13	4
3	18	22	3

Tab. 13b: Anzahl der Äußerungspakete mit globaler Kohärenz auf Stufe 3 (abs. Zahlen)

Klasse	FE	KE
1	91 %	67 %
2	70 %	69 %
3	78 %	68 %

Tab. 13c: Planbruch markiert relativ zu Einheiten auf Stufe 3

Aus den Ergebnissen der GENESIS-Studie wissen wir, dass die Markierungskompetenz sich relativ spät entwickelt und erst bei den 14-jährigen Kindern sicher vorhanden ist (Hausendorf / Quasthoff 1996). Es kann also sein, dass das Entwicklungsfenster unserer Studie den für diese Kompetenzfacette entscheidenden Erwerbszeitraum nicht abbildet. Interessant ist auch hier der Vergleich mit den schriftlichen Daten, der deutlich zeigt, dass diese Markierung zum expliziten Ausbau der narrativen Kompetenz – wiederum am besten sichtbar bei der Fantasieerzählung – gehört:

DSP	FE	KE
2	12	2
3	36	1

Tab. 14a: Planbruch markiert (schriftliche Texte)

Klasse	FE	KE	SE
2	16	2	4
3	44	2	2

Tab. 14b: Anzahl der Texte mit globaler Kohärenz auf Stufe 3

Klasse	FE	KE
2	75 %	100 %
3	82 %	50 %

Tab. 14c: Planbruch markiert relativ zu Einheiten mit Stufe 3

Wenn man die schriftlichen Erlebniserzählungen aufgrund der kleinen Zahlen ignoriert, deutet sich bei der Fantasieerzählung eine Zunahme der gattungstypischen Markierungskompetenz an.

Item 70: Inszenieren

Als einen weiteren Indikator der narrativen Markierungskompetenz zeigen wir in Tab. 15 den Anteil an Erzählungen, die Verfahren des Inszenierens aufweisen, also rhetorische Mittel wie Redewiedergabe, Onomatopoeitika oder ikonische Gesten, die auf einen szenischen Ausbau der Erzählung hinweisen (Quasthoff 1980).

DSP	FE	KE
1	4	7
2	5	5
3	9	4

Tab. 15a: Anzahl der mündlichen Erzählungen mit Verfahren des Inszenierens

DSP	FE	KE
1	15,38	23,33
2	20,00	33,33
3	37,50	13,79

Tab. 15b: Anteil der mündlichen Erzählungen mit Verfahren des Inszenierens relativ zu den durchgeführten Äußerungspaketen

DSP	FE	KE
1	11,43	18,92
2	15,63	20,83
3	32,14	12,50

Tab. 15c: Anteil der mündlichen Erzählungen mit Verfahren des Inszenierens relativ zu den erhobenen Äußerungspaketen

Obwohl auch hier wegen der kleinen Zahlen Vorsicht geboten ist, deutet sich an, dass die szenische Inszenierung der Fantasieerzählung über die Entwicklung systematisch

zunimmt, während sie bei der Erlebniserzählung in der dritten Erhebungswelle abnimmt (beides Tab. 15b). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die szenische Markierung mehr und mehr als eine globale Form des Ausbaus von Erzählungen genutzt wird, wodurch sie zurückgefahren wird bei solchen narrativen Einheiten, die tief in den Gesprächskontext eingepasst und deshalb gerade nicht ausgebaut werden (Ohlhus 2014).

Ein Blick auf die schriftlichen Texte legt nahe, dass die Verfügbarkeit und der Einsatz dieser ‚inszenierenden‘ Markierungsformen auch im dritten Schuljahr noch nicht weit entwickelt ist:

DSP	FE	KE
2	8	1
3	16	1

Tab. 15d: Inszenieren schriftlich in abs. Zahlen

DSP	FE	KE
2	27,59	3,57
3	26,67	5,00

Tab. 15e: Inszenieren schriftlich relativ zu den geschriebenen Texten

Die Ergebnisse zur Markierungsdimension bestätigen also, dass die rein sprachliche Explizierung der Vertextung (am Beispiel der Markierung des Planbruchs) auch für die Kinder am Ende der Grundschulzeit noch eine hohe Hürde darstellt. An der „Inszenierung“ der narrativen Diskurseinheiten wurde deutlich, dass sich die systematische globale Formgebung als Verfahren des Ausbaus der Erzählungen begreifen lässt, die im Fall der vergleichsweise kontextentbundenen Fantasieerzählung besser sichtbar wurde als an der konversationell eingebetteten Erlebniserzählung.

8.1.3 Längsschnitte

Nachdem wir in den bisherigen Abschnitten die Kompetenzniveaus – geordnet nach den drei Facetten – in den unterschiedlichen Erhebungswellen im gesamten Korpus betrachtet haben, wenden wir uns in diesem Abschnitt der Frage zu, ob und wie sich die Erwerbsprozesse jeweils kindbezogen im Längsschnitt darstellen lassen.

Um eine Vergleichbarkeit unserer Befunde mit anderen Studien zum Erwerb narrativer Kompetenz zu ermöglichen, die sich auf die Überprüfung der „narrativen Struktur“ beschränken (Boueke et al. 1995; Becker 2011a; Augst et al. 2007), beziehen wir uns in diesem Abschnitt nur auf die Vertextungsdimension.

Wir haben jeweils die Kind-Genre-Paare ermittelt, für die gilt: Alle Diskurseinheiten dieses Kindes in diesem Genre liegen vor und es ist im Längsschnitt eine positive Entwicklung der globalen Kohärenz sichtbar (gem. Item 46, Erwerb operationalisiert als: DSP1 und 2 mindestens gleichauf, DSP3 besser). Insgesamt, d.h. ohne den Entwicklungsaspekt, liegen dieser Verteilung 40 Kind-Genre-Paare zugrunde. Bei acht dieser Kind-Genre-Paare wird trotz der beschriebenen kontextuellen Einflüsse ein Erwerbsfortschritt sichtbar, jeweils nur in einem Genre. Bei 14 (von 40) Kindern lässt sich im Vergleich zwischen der 1. und 3. Erhebungswelle quantitativ ein Erwerbsfortschritt hinsichtlich der Globalen Kohärenz zeigen, neun davon beziehen sich auf die Fantasieerzählung. Dass im Fall der Fantasieerzählung der Fortschritt in der besonders gattungstypischen Vertextung am besten sichtbar wird, haben auch die oben diskutierten korpusbezogenen Befunde immer wieder gezeigt. Dass im quantitativen Zugriff immerhin bei 35 % der Kinder ein Erwerbsfortschritt sichtbar wird, ist angesichts unseres mündlichen Korpus in seiner Kontextabhängigkeit und seinem Interesse an interindividueller Varianz fast erstaunlich. Dabei zeigt erst die Gattungsvielfalt in unseren Daten, dass dieser Fortschritt gattungsabhängig unterschiedlich ausfällt – eine Beobachtung, die in Erwerbsstudien, die jeweils nur eine Gattung betrachten, verdeckt bleibt. Zur Frage der interindividuellen Verschiedenheit geben die Zahlen verschiedene Hinweise:

- Das Ausmaß der Unterschiedlichkeit zwischen den Kindern, wie sie in kontextualisierten Praktiken sichtbar wird, ist z.T. größer als die Kompetenzentwicklungen, die sich im Zeitfenster unseres Längsschnittes im Vollzug der Praktiken herausdestillieren lassen.
- Die Diskurs- (und Text-)Entwicklung vollzieht sich in den einzelnen Gattungen systematisch unterschiedlich. Falls die Beobachtung belastbar ist, dass typischerweise jedes Kind nur in einer Gattung im zugrunde gelegten Zeitfenster klare Erwerbsprozesse zu durchlaufen scheint, wäre daraus mit aller Vorsicht abzuleiten, dass die Gattungen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben stellen, die von den Kindern jeweils unterschiedlich dominant bewältigt werden.
- Die Fantasieerzählung ist für die Kinder eine ungeübte Gattung, die besonders auf vorschulische Schriftlichkeits- und Schulerfahrungen reagiert. So liefert die Dominanz dieser Gattung bei den kindbezogenen Entwicklungen einen weiteren Hinweis auf die Erwartung, dass Fantasieerzählungen in besonderer Weise unterrichtsaffin sind und teilweise andere Ressourcen verlangen als kontextuell eingebettete mündliche Diskursaktivitäten.

Zur Frage der Legitimität der Annahme eines gattungsübergreifenden Kompetenzkonstrukts lässt sich feststellen: In den gattungsübergreifenden Aufgaben (*Kontextualisierung, Eröffnung, Schließung*) zeigen sich Entwicklungstrends am deutlichsten. Wir finden also empirische Hinweise darauf, dass die Globalität als solche eine strukturelle Herausforderung für die Kinder darstellt, die wir in den übergreifenden Aspekten des Kompetenzmodells explizieren (Quasthoff et al. 2017). Die Facetten der *Vertextung*

und *Markierung* sind im Modell als gattungsspezifisch ausgewiesen. Hier finden wir auch in den Häufigkeitsverteilungen die größten gattungsbezogenen Varianzen im Erwerbsverlauf.

8.1.4 Zusammenhänge der Items unterschiedlicher Kompetenzdimensionen

Zum Abschluss dieses Abschnitts zu den Häufigkeitsverteilungen soll noch mit aller Vorsicht nach Zusammenhängen zwischen einzelnen Items in unserer Datenbank gefragt werden, obwohl hier die Eingangsbemerkungen zur statistischen Zurückhaltung besonders zu beachten sind und die Zahlen allenfalls explorativ interessant sein könnten.⁵ Um Hinweise auf die Frage zu erhalten, wie sich die Facetten zueinander verhalten, sei hier exemplarisch der Zusammenhang zwischen *Kontextualisierung* (Item 12: *Wiederholung des Zugzwangs*, im Folgenden als Spalten) und *Vertextung* (Item 46: *Stufe des Strukturtyps als Zeilen*) in der Häufigkeitsverteilung gezeigt.

Zusammenhang von globaler Kohärenz und Wiederholung des Zugzwangs

Globale Kohärenz	0	1	2
1	7	7	5
2	9	4	4
3	33	6	

Tab. 16a: Zusammenhang *Vertextung* (Zeilen) und *Kontextualisierung* (Spalten) für die Fantasieerzählung

Globale Kohärenz	0	1	2
1	2	4	7
2	4	2	2
3	28	13	11

Tab. 16b: Zusammenhang *Vertextung* (Zeilen) und *Kontextualisierung* (Spalten) für die Erlebniserzählung

⁵ Die Validierung unseres Modells globaler Kompetenz mit statistischen Mitteln am Beispiel des schriftlichen Argumentierens zeigt theoriekonform moderate Korrelationen zwischen den Facetten (Quasthoff / Domenech 2016).

Globale Kohärenz	0	1	2
1	5	7	1
2	25	17	7
3	11	1	

Tab. 16c: Zusammenhang *Vertextung* (Zeilen) und *Kontextualisierung* (Spalten) für die Spielanleitung

Wir finden also wieder besonders deutlich für die Fantasieerzählung den erwarteten Zusammenhang: Je öfter der globale Zugzwang wiederholt werden muss, damit das Kind eine globale Einheit anschließt, desto geringer ist das globale Vertextungsniveau. Dies zeigt sich für diese Gattung auch komplementär an den Zahlen für Item 8 (Zugzwang sofort bedient, s.o. 8.1.2.1). Das Fähigkeitsniveau der Kontextualisierungscompetenz, ersichtlich in der Platzierung eines Äußerungspakets, scheint also einherzugehen mit der Fähigkeit, eine solche Einheit gem. den Anforderungen der jeweiligen Gattung global zu vertexten. Soweit also die Häufigkeitsverteilungen in unserem mündlichen Korpus Indikatoren für mögliche empirische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen unseres Kompetenzmodells sein können, können diese die theoretische Annahme unterstützen, dass es sich um Facetten einer sinnvoll zu modellierenden Kompetenz handelt.

8.1.5 Zusammenfassung der Entwicklungstrends in der gesamten Stichprobe

Die Dokumentation der Häufigkeitsverteilungen kann lediglich explorativ Hinweise auf entsprechende Zusammenhänge geben. Indikatoren für Entwicklungstrends sind dabei in unseren kleinen Zahlen oft verdeckt durch kontextuelle Bedingungen und das Ausmaß an Varianz zwischen den Kindern. Sie zeigen sich entsprechend durchgängig am deutlichsten in der Fantasieerzählung, die vergleichsweise wenig kontextuell eingebettet ist. Im Vergleich der Medialitäten ist das unterschiedliche Verhalten der Gattungen beim Eintritt in die Schriftlichkeit besonders interessant: Die eher interaktiv konstituierten Genres Erlebniserzählung und Spielanleitung weisen im Schriftlichen eher einen globalstrukturellen Rückschritt auf, während die schriftaffine, eher kontextenthobene Fantasieerzählung strukturell von den schriftlichen Produktionsbedingungen profitiert. Die Zahlen zu den einzelnen Facetten sprechen dafür, dass sie trennscharf zu operationalisieren sind und in erwarteter Weise zusammenhängen. Entscheidend für unseren Blick auf Entwicklungsprozesse ist jedoch die gleichzeitige Berücksichtigung kontextueller Gegebenheiten und die Offenlegung der jeweils genutzten Ressourcen in den Praktiken bei der Betrachtung des längsschnittlichen Altersvergleichs, die nur rekonstruktiv, bezogen auf einzelne Kinder, erfolgen kann.

8.2 Individuelle Erwerbsverläufe

8.2.1 Interindividuelle Varianzen im längsschnittlichen Verlauf

Die Anlage unserer Studie und ihre Datenerhebung waren wesentlich dem Ziel verpflichtet, Erwerbsprozesse nicht primär unter dem klassischen Entwicklungsaspekt zu rekonstruieren, der interindividuelle Unterschiede eher ausblendet und intraindividuelle Varianz über die Zeit tendenziell als allein unidirektionalen Kompetenzaufbau versteht. Vielmehr erfordert unser Interesse an der differenzierten Freilegung der Erwerbsressourcen einen genauen Blick auf möglichst vielfältige Hilfsmittel, auf die Kinder zurückgreifen, um aus vorhandenen Kompetenzen neue aufzubauen. Die folgende vergleichende Rekonstruktion der kindbezogenen Erwerbsverläufe gerade unter dem Gesichtspunkt ihrer Verschiedenheit ist eine zentrale Heuristik zur Freilegung der jeweils genutzten Ressourcen, denn sie eröffnet uns dank der Konstellation unserer Daten nicht nur Hinweise auf unterschiedliche Kompetenzen, sondern in der longitudinalen „Logik“ des jeweiligen Kindes zusätzlich Einblicke

- in individuell unterschiedliche Ausprägungen dieser Kompetenzen in verschiedenen Domänen (Gattungen und Medialitäten),
- in unterschiedliche Nutzungen interaktiver Unterstützungen und interner Ressourcen durch die jeweiligen Kinder,
- in unterschiedliche Erwerbsgeschwindigkeiten.

Blickt man zum Zweck der Auswahl prototypisch zu präsentierender „Fälle“ zunächst nur auf die Kompetenzen in verschiedenen Domänen, so lässt der Vergleich der Erwerbsprofile zwischen den Kindern der gesamten Stichprobe – allein unter dem Gesichtspunkt der Kombinatorik – viele verschiedene Varianten zu:

- Text- und Diskurskompetenz generell eher stark / schwach;
- Diskurskompetenz eher stark / schwach, Textkompetenz eher stark / schwach;
- Narrative / Explanative Diskurskompetenz eher stark / schwach;
- Fantasieerzählungen eher stark, andere Gattungen eher schwach;
- Mündliche Spielanleitung eher stark, schriftliche eher schwach etc.

Man könnte diese Kombinatorik durch weitere Varianten fortsetzen. Allerdings wäre eine derartige Varianz nicht erwerbstheoretisch fundiert, so dass deutlich wird: Die in Kapitel 8.1 oben vorgestellten quantitativen Befunde müssen zur Abbildung der Erwerbsprofile genutzt werden: Es kann nur einige Entwicklungstrends geben, die sich gegen das kombinatorisch mögliche Ausmaß an Varianz in der Breite des Korpus durchsetzen.

Bei der Auswahl der vier Kinder, die wir hier fallbezogen in ihrer längsschnittlichen Entwicklung genauer vorstellen, sind wir entsprechend aus unserer genauen Kenntnis der im Längsschnitt vollständig repräsentierten Kinder (s.o. 8.1.1.3) und der Befunde

aus der Datenbank (s.o. 8.1.2) einer Kombination von Kriterien gefolgt: Es ging darum, möglichst deutliche Unterschiede zwischen den porträtierten Kindern zu berücksichtigen, aber auch Besonderheiten, die interessant erschienen im Hinblick auf unser Analyseziel der Offenlegung von Erwerbsmechanismen. Da wir nicht mehr als vier Kinder auf diese detaillierte Weise vorstellen wollen, um uns (und die Leser/innen) nicht in der Fülle der individuellen Besonderheiten zu verlieren, porträtieren wir im folgenden zwei Mädchen und zwei Jungen aus unserem Korpus, Sabine, Eva, Michael und Robert mit je sehr unterschiedlichen Kompetenzprofilen und genutzten internen und externen Ressourcen. Weitere Diskussionen individueller Profile zu den narrativen Gattungen finden sich in Ohlhus (2014).

8.2.2 Fallbeispiele

Die längsschnittlichen Porträts der ausgewählten vier Kinder präsentieren wir, indem wir ein Kind, Sabine, als erstes relativ ausführlich beschreiben und in seinen Praktiken dokumentieren (s.u. 8.2.2.1). Dieses Profil dient dann als eine Art Hintergrundfolie, vor der die übrigen Kinder lediglich in ihren Besonderheiten vergleichend knapper vorgestellt werden.

8.2.2.1 Erwerbsverlauf *Sabine*: Erfolgreiche Nutzung interner Ressourcen im Mündlichen und Schriftlichen

Sabine (03w) (s. auch Ohlhus 2014) war aufgrund ihres diskursstrukturellen Profils (s.o. 5.1.1) eigentlich gleich zu Beginn unseres Längsschnitts als eines der „Prototypenkinder“ vorgesehen, zu dem wir die Familieninteraktionen zusätzlich erheben wollten. Trotz grundsätzlicher Bereitschaft der Familie, uns mit Aufnahmen aus der Familieninteraktion zu unterstützen, kam es jedoch nicht zu verwertbaren Aufzeichnungen. Es liegen aber entsprechend ausführliche Feldnotizen vor, so dass wir wissen, dass Sabines Eltern beide arbeitslos sind, dass sie sehr viele Geschwister hat (sie selbst spricht von sechs Kindern in der Familie), dass die Familie in einem ansonsten unbewohnten Mietshaus wohnt und einen eher unstrukturierten Tagesablauf zu haben scheint. Die Konstellation, in der die Familie zusammenlebt, war für die außenstehenden Forscher/innen etwas schwierig zu durchschauen (Onkel, Freundin des Vaters, Baby der ältesten Schwester als Teil der Familie).

Sabine wird hier in ihrem längsschnittlichen Profil nachgezeichnet, weil sie sowohl im Mündlichen wie im Schriftlichen bereits im oberflächlichen Vergleich recht kompetent erschien, was angesichts ihrer familialen Bedingungen ein interessantes Profil ergeben sollte.

Wie auch bei den nachfolgenden Fallbeispielen stellen wir Sabines Erwerbsverlauf hier vor, indem wir zunächst zeigen, wie sich die drei Facetten der Diskurskompetenz in den mündlichen Genres rekonstruieren lassen. Anschließend wenden wir uns dann ihrer schriftlichen Textkompetenz zu und diskutieren abschließend die genutzten Ressourcen im Hinblick auf ein Erwerbsprofil.

Diskurskompetenzerwerb im Gattungsvergleich

Kontextualisierungskompetenz

In der ersten Klasse produziert Sabine keine mündliche *Erlebniserzählung* i.S. des erwarteten Erlebnisses mit Tieren. Sie zeigt aber durchaus ausgeprägte Kontextualisierungskompetenz in einer Urlaubsgeschichte: Sie nimmt das Thema Urlaub von einem relativ weit zurückliegenden Beitrag des anderen gesprächsbeteiligten Kindes wieder auf, weil sie etwas dazu beizutragen hat. Sie kontextualisiert also ihren globalen Beitrag initiativ, obwohl das Thema eigentlich im Gespräch nicht relevant gesetzt ist und der unmittelbare Zugzwang sie auf Pferde bzw. Tiere festlegen würde:

Beispiel (1): 03w-3-1

001 ER aHA, (.)
 002 und wie ist das bei DIR,
 003 SA [WW- wir f
 004 ER [magst du AUCH gerne pferde?
 005 SA JA,
 006 aber wir fahren in den URLaub;
 008 nach HOLLand;

Sabine stellt diese Anschlussfähigkeit her mit der „ja, aber“-Konstruktion, die gleichzeitig ein *Second* zu dem lokalen Zugzwang (*Ja, ich mag Pferde*) und den Anschluss eines neuen Aspekts (*aber*), in diesem Fall der zurückliegend eingeführten thematischen Einheit Urlaub liefert. Diese Einheit zu ihren Urlaubsplänen baut sie im Folgenden auch durchaus als kleines Äußerungspaket aus. Sabine hat also bereits im Alter von 6;3 zu Beginn des Längsschnitts keine Schwierigkeiten im Umgang mit globalen Kontextualisierungsanforderungen.

In der zweiten Klasse zeigt Sabine ebenfalls, dass sie souverän mit dem globalen Zugzwang umgehen kann:

Beispiel (2): 03w-1-2

001 ER ist EUCH das denn schon mal passiert,
 002 K2 nö;
 003 SA nö;
 004 ER dass ihr so ANGST hattet,
 005 oder euch so erSCHROCKen habt,
 006 (--)
 007 SA erSCHROCKen hab ich mich schon mal;
 008 ER ja,
 009 wann war das DENN;
 010 SA ähm:- (-)
 011 bei silVESTer; (.)
 012 ähm=da (.) DA war s (.) so hm ein UHR,

Hier taucht allerdings das beschriebene Phänomen (Kern / Quasthoff 2005 und s.o. 6.1.2.2) wieder auf, dass Kinder häufig sehr rigide Vorstellungen von der lokalen thematischen Anschlussfähigkeit haben: Eine eigene Erfahrung mit „Angst haben“ wird von beiden Kindern in dieser Gesprächssituation verneint.⁶ Die Paraphrase der Zuhörerin (Z. 005) mit „erschrecken“ führt bei Sabine dann aber zum Anschluss eines eigenen Erlebnisses. Diese Diskurseinheit wird zudem lokal kontextualisierend mit einer Form eingeführt, die syntaktisch und prosodisch den Kontrast zu „Angst haben“ aufnimmt: „ERSCHROCKen hab ich mich schon mal;“ (Z. 007) vs. der unmarkierten Variante *Ich hab mich schon mal erschrocken*.

In der dritten Klasse finden wir einen ähnlichen einschränkenden Anschluss:

Beispiel (3): 03w-3-3

006 K2 (--) ich hab nen VOGel-
 007 SA <<p> ich hab ne KATze>;
 008 (2.15)
 009 ER und mit denen ist euch noch nie irgendwie was
 beSONderes PASSiert,
 010 SA nur EINmal-
 011 da MUSsten wir die (-) SUCHen;

Sabines Anschluss auf die Frage (Z. 012f.) mit „NUR EINmal- da“ erfolgt im unmittelbaren Anschluss. Dies zeigt wiederum, dass Sabine problemlos in der Lage ist, erwartete globale Äußerungspakete im Gespräch thematisch kohärent anzuschließen und lokal durch entsprechende einleitende Äußerungen angemessen zu platzieren.

Bei den *Fantasieerzählungen* sind die Anforderungen an die Kontextualisierungskompetenz der kindlichen Diskurseinheit etwas anders gelagert, weil in diesem Fall das *prompting* generell sehr viel expliziter erfolgt. Hier liegt die Schwierigkeit mehr in der semantischen Planung, die entscheidet, ob ein Kind schnell eine Idee zur weiteren Handlung der geforderten fiktiven Geschichte produzieren kann.

Bei den ersten beiden Fantasieerzählungen schließt Sabine, wie die meisten anderen Kinder, zunächst mit einem Thematisierungsangebot an und gibt der Erwachsenen die Gelegenheit zur Ratifizierung und dem Einleiten der Durchführung (s.o. 6.1.1.2 und Kern / Quasthoff 2005). Die Gesprächsrollenübernahme als primäre Erzählerin handelt Sabine aber bereits in der ersten Klasse sehr explizit und initiativ aus: „(--) kann ich WEIter;“ (Z. 009, Beispiel (4)). Erst in der dritten Klasse entwickelt Sabine ihre Weiterführung der Geschichte ohne bestätigende Zuhörerunterstützung.

⁶ Bei den Aufzeichnungen der zweiten Klasse hat dies sicherlich auch damit zu tun, dass die Kinder häufig eigene Angsterlebnisse für „ehrenrührig“ zu halten scheinen und deshalb seltener konversationell eingebettete Erlebniserzählungen anschließen (s.o. u.a. 8.1).

Beispiel (4): 03w-2-1

001 ER es war einmal (.) ein kleines MÄDchen,
 002 und das konnte FLIEgen;
 003 (1.5)
 004 ((Kind nickt))
 005 ER und dann auf EINmal eines TAGes;
 006 (---)
 007 ist etwas passIERT;
 008 ((Kind nickt))
 009 SA hm; (--) kann ich WEIter;=
 010 ER =ja, (---)
 011 erZÄHL mal;
 012 SA ähm (.) eines tages hat es nochmal passIERT,
 013 es hatte keine FLÜgel mehr;

Bei den *Anleitungen* des *Memoryspiels* in den ersten beiden Erhebungswellen lassen sich aufgrund der Vergleichbarkeit der Gesprächskontexte Unterschiede in der Kontextualisierung besonders gut beobachten (s.o. 6.1.4.1). In der ersten Klasse hat Sabine die altersangemessenen Schwierigkeiten, die kontextuelle Erwartbarkeit einer Spielanleitung sofort zu erkennen:

Beispiel (5): 03w-1-1

001 ER [°h] u::nd (.) jetzt hat meine freundin geSAGT,=
 002 =ich soll mit den kindern MEMory spielen;
 003 SA <<gehaucht> ja;>
 004 ER ich weiß aber gar nicht wie das GE:HT;
 005 [(1.5)
 006 [((K nimmt Hände an den Mund))
 007 SA °hh
 008 ER KENNST du dis,
 009 SA ja,
 010 da (.) da muss man die ZUdecken, (-)

Trotz der Pause von 1.5 Sekunden (Z. 005) bietet Sabine keine Spielanleitung an, bevor die Erwachsene nicht mit einer weiteren lokalisierenden Aktivität unterstützt: „KENNST du dis?“ (Z. 008). Dann allerdings schließt Sabine ihre Spielanleitung an, ohne dass diese Erwartung noch ein weiteres Mal – wie bei anderen Kindern – expliziert werden müsste (*Kannst du mir das mal erklären?*).

In der zweiten und dritten Klasse lässt sich leider nicht in vergleichbarer Weise beobachten, wie Sabine den impliziten Zugzwang unmittelbarer umsetzt, weil die Erwachsenen jeweils durch Über-Explikation den entsprechenden Kontext nicht zulassen. Trotzdem können wir in der zweiten Klasse beobachten, dass Sabine den globalen Zugzwang ohne Re-Etablierung bedient und die Übernahme der primären Sprecherrolle mit *also* markiert. Da sie der erwachsenen Zuhörerin bei der (Über-)Explikation ins Wort fällt, beweist sie ihre Kontextualisierungskompetenz:

Beispiel (6): 03w-1-2

053 SA memory KENN ich;
 054 ER JA:.(.)
 055 GUT;
 056 dann kAnnst du mir nämlich HELfen;
 056 ich KENN das nich,
 057 und ich soll das ja mit den kindern SPIElen;
 058 °h wenn du mir erKLÄRen könntest,
 059 wie das [GEHT]?
 060 SA [JA;]
 061 ER wär das SCHÖN;
 062 SA ALso; (--)
 063 man muss MEMory (.) k? KArten haben? (.)
 064 °h dann müssen da ganz viele PÄRchen bei sein?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sabine in der Lage ist, mit globalen Zugzwängen im Gespräch auch initiativ kontextualisierend umzugehen; lediglich implizite globale Strukturierungsimpulse zum Anleiten setzt sie nicht immer um.

Vertextungskompetenz

Betrachten wir die zunächst wiederum die narrativen Praktiken von Sabine im Hinblick auf Hinweise auf ihre Vertextungskompetenz. Ihre konversationelle Erlebniserzählung in der zweiten Klasse repräsentiert den Strukturtyp *ending-at-the-high-point* (McCabe / Peterson 1991; Becker 2011a; s.o. 6.1):

Beispiel (7): 03w-1-2**(Fortsetzung von Beispiel 2)**

010 SA ähm:- (-)
 011 bei silVEster; (.)
 012 ähm=da (.) DA war s (.) so hm ein UHR, (-)
 013 und (.) dann (.) wollt ich gerad ins BETT gehen,
 014 und hab dann (.) versucht zu SCHLAFen,=
 015 =da hab ich auf einmal_n KNALL gehört,
 016 aber (.) ähm ich dachte,
 017 das waren raKEten;=oder (-)
 018 aber ich HAB? WUSSte nicht mehr; (.)
 019 ähm SO; (--)
 020 K2 (wie du) ([])ha(h)st,
 021 [((lacht))
 022 SA [((lacht))

Sabine führt ihre Erzählung mit der oben bereits beschriebenen Thematisierung ein: „erSCHROCKen hab ich mich schon mal“ (Z. 7, Beispiel (2)). Obwohl die ZuhörerIn dann nicht im eigentlichen Sinne ein globales Ticket in die Erzählung erteilt

(Etwa: *Was ist denn da passiert?*), sondern durch eine Elaborierungsfrage nur indirekt ratifiziert, entwickelt Sabine ihre Erzählung chronologisch bis zum ausgebauten Planbruch, aber ohne Auflösung. Die konversationell eingebettete Erlebniserzählung entspricht dem Strukturtyp 3⁷, repräsentiert also eine durchaus fortgeschrittene Fähigkeit zum Aufbau einer Erzählung um den narrativen Kern.

Ein Jahr später ist die globale Strukturierung von Sabines KE bereits vollständiger und schließt die Auflösung ein, allerdings auf Kosten der Elaborierung, die hier erst auf Rückfragen der Erwachsenen erfolgt. Auch hier kann man von Strukturtyp 3 ausgehen: Obwohl die ursprünglich vom Kind angebotene KE (Z. 011-015) nur minimal ist, ist sie um den Planbruch herum (Katze musste gesucht werden!) organisiert.

Ohlhus (2014) beschreibt, in welcher Weise ein elaborierender Ausbau der narrativen Einheiten bei konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen (im Unterschied zu den kontextuell eigenständigen Fantasieerzählungen) dysfunktional sein kann.

Beispiel (8): 03w-3-3

007 SA <<p> ich hab ne KATze>;
 008 (2.15)
 009 ER und mit denen ist euch noch nie irgendwie was (-)
 010 besonderes (--) passIERT,
 011 SA nur EINmal,
 012 da mussten wir die (-) SUCheN,
 013 ähm (1.14)da war es so MITtag oder so, (-)
 014 und dann war se bei meiner schwester im SCHRANK;
 015 oben DRAUF;
 016 ER und dann habt ihr die die ganze Zeit geSUCHT,
 017 SA ja;
 018 ER s'= seit wann war die denn WEG;
 019 (1.21)
 020 SA einen TAG oder so,
 021 K2 ja=a;
 022 so LANGE,
 023 SA (da °h war die also?)
 024 ich hab se EINmal dann gesEhen,
 025 und dann wollt ich ihr FOLgen,
 026 aber dann ist sie IRgendwo hinge (.) sprungen;
 027 ER oh und dann war sie den ganzen tag verSCHWUNDen;
 028 (1)
 029 SA dann haben wir sie geFUNDen;

⁷ Alle Diskurseinheiten unserer Daten haben wir nach drei Strukturtypen kodiert (s.o. 7.1.2 und 8.1.2.2): Beim Erzählen entsprechen diese grob den folgenden globalen Strukturierungsverfahren: 1) keine globale Kohärenz, 2) zeitliche Reihung, 3) globale Organisation um den Planbruch.

In ihren Fantasieerzählungen zeigt Sabine ähnliche Praktiken wie bei der globalen Strukturierung ihrer Erlebniserzählungen: Im ersten Jahr endet ihre Fantasieerzählung mit dem – allerdings außerordentlich ausgebauten – Planbruch (*ending-at-the-high point*):

Beispiel (9): 03w-2-1 (Fortsetzung von Beispiel (4))

012 SA ähm (.) eines tages hat es nochmal passIERT,
 013 es hatte keine FLÜgel mehr;
 014 ER <<bedauernd> ooh;>
 015 SA und (.) weil eine fee die verZAubert hat;
 016 die FLÜgel;
 017 ER ja;
 018 SA WEGgezaubert; (.)
 019 hat;=
 020 =°h da konnte das mädchen nicht mehr FLIEgen,
 021 da °h war es ganz TRAURig;
 022 ER ja; (.) dis (.) [ohhh
 023 SA [und da hat ihr die fee
 024 wieder am? is zu IHR gekommen,=
 025 =hat gesSAGT,
 026 °h ohh armes KIND;
 027 was HAST du;
 028 ((K führt die Hand wieder zum Mund))
 029 da (.) da (.) sagt DIE ähm: ((schnalzt)) (1)
 030 äh (--)<<p> sagt DIE,>
 031 ((K nimmt die Hand wieder runter, starrt an die Decke))
 032 ähm ich hab keine FLÜgel mehr;=
 033 =eine böse HEXe hat das verzaubert;
 034 oder (.) ich weiss nicht WER; (1,5)
 035 ((K schaut E an und zuckt die Schultern))
 036 <<p> mehr weiss ich nicht;>
 037 ((K schaut zu Boden))

Im Vergleich der Vertextungstypen ihrer Fantasieerzählungen über den Längsschnitt hinweg ist festzustellen, dass Sabine auch in diesem Genre erst im 3. Schuljahr⁸ ihre Erzählung abschließt. Sie bedient sich dazu eines in diesem Alter beliebten Topos (*Freunde finden*):

Beispiel (10): 03w-2-3

013 ER und PLÖTZlich, (.)
 014 eines Tages, (-)

⁸ In der zweiten Klasse trägt Sabine nur eine ganz minimale Fantasieerzählung bei; hier gab es offenbar Störungen im Hintergrund; dieses Erzählverhalten ist jedenfalls eindeutig untypisch für Sabines ansonsten gezeigte Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Erzählungen in das Gespräch einzubringen.

015 da passIERte etwas;
 016 SA <<p> hm::;> (2)
 017 da kAm eine HExe,
 018 und die hat das mädchen SO gezaubert,
 019 dass sie sich nIE wieder UNSichtbar machen, (-)
 020 <<f> doch; >
 021 die KÖNNte sich dann wieder unsicht mach?
 022 °h <<f> UNSichtbar machen,>
 023 °hh äh:m um mitterNACHT,
 024 an einem DONnerstag,
 025 ER [<<p>hm=HM,>
 026 SA [konnte die um MITternacht,
 027 u..nd dAnn, (.) WIEder sich,
 028 kann sich UNSichtbar machen; (-)
 029 °hh un:::d DANN,
 030 hatte sie noch_n FREUND, (--)
 031 das war aber (-) KEIne,
 032 (---) KEIN geist,
 033 ER <<p> hm=HM,>
 034 SA es war_n GEIST,
 035 und das war KEIN geist;
 036 aber der fürchtete sich NIE davor;
 037 un::d (.) das mädchen,
 038 das war da ganz allEIne,
 039 =und dann hat die den FREUND gefunden;
 040 ER hm,
 041 SA °hh und DANN, (--)
 042 sind die für immer FREUNde geblieben;
 043 ER ah jA; (--)
 044 ((lacht))

Im längsschnittlichen Vergleich fällt zusätzlich auf, wie Sabine sich die schwierige Aufgabe erleichtert, *ad hoc* die Fortsetzung einer märchenartigen Geschichte zu erfinden, zu organisieren und zu formulieren, indem sie optimalen Nutzen aus dem Gesprächskontext zieht: Sie bietet (wie auch andere Kinder) gleich beim thematisierenden Einstieg immer denselben Typ von Planbruch an, nämlich die Umkehrung des vorgegebenen Settings. Wenn in der Geschichte gegeben ist: Die Protagonistin konnte fliegen / sich verwandeln / sich unsichtbar machen, wählt sie – planungsentlastend – als Komplikation jeweils: Sie konnte nicht mehr fliegen / sich nicht verwandeln / sich nicht unsichtbar machen.

Auch für die Auflösung, die wiederum erst in der dritten Klasse vorkommt, bedient sie sich – wie erwähnt – eines vorgeformten Auflösungsmusters (*Freunde für's Leben finden*). Dass sie hier ein Schließungsmittel der Praktik „fertig übernimmt“, wird besonders daran ersichtlich, dass dieser Schluss mit der Handlungsfolge der Fantasieerzählung eher nicht kohärent verbunden ist.

Hinsichtlich der Ressourcen, auf die Sabine zurückgreift, ist weiter festzustellen, dass sie während der Durchführung ihrer Diskurseinheiten in allen Genres keine wesentliche dialogische Unterstützung braucht: Sabine vertextet ihre Diskurseinheit weitgehend selbstständig, ihre Zuhörer/innen beteiligen sich durchgängig nur mit *Continuieren* statt mit weiterführenden Impulsen.

Wir können also hinsichtlich der Entwicklung narrativer Vertextungskompetenzen festhalten, dass Sabine

- im untersuchten Zeitraum bereits in der Lage ist, ihre Erzählungen am Planbruch orientiert selbstständig zu strukturieren,
- im Verlauf des beobachteten Zeitraums ihre narrative Struktur um die Auflösung vervollständigt,
- in der Lage ist, sich mit Hilfe musterartiger Standardlösungen ihre Strukturierungsaufgaben zu erleichtern,
- ihre Erzählungen weitgehend ohne dialogische Zuhörer-Unterstützung aufbaut.

Auch bei den Spielanleitungen zeigt Sabine einen klaren Fortschritt im Untersuchungszeitraum bzgl. der Vollständigkeit, die bei dieser Gattung ein wesentliches strukturelles Qualitätsmerkmal ist (s.o. 8.1):

Beispiel (11): 03w-1-3

009 ER kannst du denn mau MAU spielen,
 010 SA <<pp> ja;>
 011 ER weil das (-) die haben sonst gesagt, (.)
 012 spielen sie gerne mau MAU, (-)
 013 und mau mau hab ich AUCH noch nie gespielt; (--)
 014 [würdest] du mir DAS erklären,
 015 SA [das geht]
 016 SA es geht eigentlich (.) sehr LEICHT;
 017 ER ah; (.) das ist GUT;
 018 SA da braucht man eigentlich nur (.)
 019 sechs KARTen verteilen; (--)
 020 da können zwei SPIEler mitspielen, (-)
 021 sechs KARTen müssen verteilt (.) werden, (-)
 022 und eine karte in der MITte;
 023 ER HM=hm,
 024 SA und dann hm darf man die karten AUFdecken,=
 025 =die hm man geKRIEGT hat,
 026 und wenn man dann nicht KANN,
 027 dann hm muss man hm (-) eine ZIEhen;
 028 also eine karte ZIEhen;
 029 und wenn man hm (-) eine SIEben auf hm (.)
 030 von also da DRAUFlegt,
 031 ER hm,
 032 SA dann muss man hm (-) zwei zIEhen,
 033 und wenn dann NOCH ne sieben kommt,

034 muss der andere VIER ziehen,
 035 und dann immer so WEIter,
 036 und wenn man dann KEIne sieben hat,(.)
 037 und einen BUbe hat,
 038 dann kann man den überALL draufsetzen;
 039 zum beispiel °hh ähm bei (.) PIEK;
 040 kann man den ähm:
 041 kann man AUCH hm: den (4.33) karo k?,
 042 ähm nicht KÖnig bube [drauflegen;]
 043 ER [aha hm;]
 044 SA <<p> und so;>
 045 dann darf man sich was WÜnschen;]
 046 ER HM=hm;
 047 SA ja;
 048 und wer dann die karten hm alle WEG hat,
 049 der hat dann gewonnen;
 050 ER ah ja?

Sabine erfüllt hier ziemlich viele der inhaltlichen Anforderungen an eine vollständige Spielanleitung, allerdings ist ihre Erklärung noch nicht global um den zentralen Spielgedanken (*Karten möglichst schnell ablegen*) herum organisiert. Die zentrale Regel bleibt implizit: „und wenn man dann nicht KANN“ (Z. 026).

Auch zwischen der ersten und der zweiten Klasse sind deutliche Fortschritte in der globalen Strukturierung der Spielanleitung erkennbar. In der ersten verfolgt Sabine eine eher lineare Strukturierungsstrategie, die noch eng am Spielablauf orientiert ist:

Beispiel (12): 03w-1-1

120 SA da (.) |da muss man die |ZUdecken, (-)
 121 | ((legt Hände auf den Tisch)) | ((Hände gleiten an
 122 Tischrand, Ellbogen fallen nach unten))
 123 SA [die PÄRchen,
 124 ER [ja?
 125 SA |ALLe?
 126 | ((K wischt mit Finger der linken Hand über dem Tisch))
 127 ER [ja?
 128 SA [| (da) musste man Mischen,
 129 | ((dreht rechte Handfläche nach oben, linke Hand fällt auf den Schoß)))
 130 und dann muss man (.) zwei GLEIche finden;=
 131 =aber man darf nur |EINmal dran sein;
 132 | ((hält rechten Daumen hoch))
 133 =°h und |man muss ZWEI aufdecken?
 134 | ((dreht rechte Handfläche nach oben))
 135 °h und wenn es nIcht die (.) PÄRchen sind,
 136 dann °h |muss man wieder die zwei ZUdecken;
 137 | ((K dreht rechte Handfläche nach unten,
 138 nimmt dann beide Hände auf den Schoß))
 139 ER [achSO

- 140 SA | und wenn es (.) und wenn man WIEder dran ist,
 141 | ((beide Händflächen werden über dem Tisch erst nach oben,
 142 | dann nach unten gedreht
 143 | muss man die zwei wieder | AUFdecken;
 144 | | ((Handflächen werden wieder
 145 | | nach oben gedreht))
 146 ER aHA;
 147 SA aber ANDere;
 148 ER aHA;
 149 SA und wenn man dann ein PÄRchen hat,
 150 da | nn darf man sich das NEHmen;
 152 | | ((nimmt die Hände in den Schoß und lehnt sich zurück))
 151 ER [ja;
 153 a[HA;
 154 SA [dann ist man NOCHmal;
 155 ER und dann darf man nochMAL;
 156 | ((beschreibt mit der rechten Hand einen Halbkreis))
 157 ahJA; (.)
 158 und wer hat dann geWONNen,
 159 SA ja w wer am (.) am meisten PÄRchen hat;
 160 ER =ahJA; (.)
 161 achSO;
 162 hm=hm; (-)

Hier verliert sich Sabine ersichtlich ganz im Detail des Spielablaufs. Sie ist – gemäß dem Zweck erklärender Gattungen (Morek 2012) – noch nicht durchgängig daran orientiert, was ihre ZuhörerIn über das gesamte Spiel wissen muss. Sie nennt z.B. das notwendige Spielmaterial nicht, obwohl dies eine große Mehrheit der Kinder tut (*da hat man so Karten*). Bemerkenswerterweise formuliert sie aber trotzdem den zentralen Spielgedanken (Z. 130: „und dann muss man (.) zwei GLEICHE finden;=“), obwohl dies nur etwa ein Viertel ihrer Gleichaltrigen tun. In global organisierten Spielanleitungen würde der Spielgedanke⁹ den strukturellen Kern einer Spielanleitung ausmachen. Dieser Strukturierungsgrad ist angesichts der mangelnden Integration dieses Elements bei Sabines erster *Memory*-Anleitung klarerweise noch nicht erreicht.

Ein Jahr später gelingt es ihr, den Spielablauf in seinen wesentlichen Zügen integrierter darzustellen, was auch an komplexeren syntaktischen Formen ersichtlich ist (finale Konstruktion in Z. 065f.: „[dann müss] man die UMDrehen, =so dass man g? .h GAR keine bilder mehr SIEHT, =“). Sie führt nun auch das Spielmaterial explizit auf, überlässt aber das Ziel des Spiels dem Schlussfolgerungsvermögen der ZuhörerIn, indem sie nur prosodisch markiert (Z. 09):

⁹ Der ‚Spielgedanke‘ beinhaltet die *Idee*, die hinter dem Spiel steckt, wenn man so will das *Spielprinzip* (z.B. Pärchen finden). Die Realisierung der Position ‚Spielziel‘ ist dagegen an das *Gewinnen* gekoppelt; es wird expliziert, wer gewonnen hat (z.B. der, der die meisten Pärchen gefunden hat).

Beispiel (13): 03w-1-2

061 SA ALso; (--)
062 man muss MEMory (.) k? karten ha:ben? (.)
063 dann müssen da GANZ viele PÄRchen bei sein?
064 ER [<<p>hm=HM?>]
065 SA [dann müss] man die UMDrehen,=
066 =so dass man g? °h gar keine bilder mehr SIEHT,=
067 =und dann m:uss man die verMischen;
068 °h (un)=darf man die ZWEI mA (.)
069 zwei karten AUFdecken,
070 °h und wENN (.) wenn das dann kein PÄRchen is,
071 dann muss man wieder beide ZUdecken;
072 ER hm=HM,
073 SA und DANN (.) is der nä? (.)
074 und wenn man dann_n PÄRchen hat,
075 is man noch MAL dran;=
076 ER <<p> dann DARF man noch mal;> (.)
077 [<<p> hm=HM; >]
078 SA [ja]
079 ER und wenn man (.) wenn das FALSCH war,
080 also (.) wenn das zwei verschiedene BILder waren,
081 SA dann is der ANDere dran;
082 ER <<p> dann is der ANDere dran;>
083 hm=HM;
084 °h und (.) wAs sind das so f=für BILder,
085 also (.) is das eGAL,
086 was da DRAUF is,
087 SA jo zum beispiel (.) °h äh:m (.)
088 zwei Fische-
089 oder so-
090 ER hm=HM;
091 also Immer genau das (.) GLEIche; (----)
092 SA da müssen ZWEI gleiche karten sein;
093 ER aHA;
094 SA weil [wEgen]
095 ER [°h und wie] viel
095 wie viel KINder können da mitspielen, (-)
096 <<p> WEIßT du das,>
097 SA äh:m da (-) KÖNNen f::: (1.0) pf (-)
098 da können gla? (-) °h nur ZWEI: (.)
099 und noch MEHR können da mit=sch mitspielen;
100 ER hm=HM;
101 dann kann ich das ja °h mit den kindern da SPIElen;
102 und (-) wer hat dann gewONnen,
103 SA wer am meisten (-) KARTen hat;

Sabine zeigt also in ihren Spielanleitungen wie die meisten Kinder, dass sie strukturell bzgl. wesentlicher Strukturelemente und v.a. bzgl. der Vollständigkeit ihrer Erklärungen im Untersuchungszeitraum verbessert. An ihren erklärenden Diskurseinheiten ist aber auch – ebenfalls in Übereinstimmung mit der Auswertung des gesamten Korpus – ersichtlich, dass das Erreichen des global am besten strukturierten Strukturtyps 3, der global um den Spielgedanken strukturiert, bei den Spielanleitungen im untersuchten Alterszeitraum auch bei guter mündlicher Diskurskompetenz anspruchsvoller zu erfüllen ist als bei den Erzählungen: Diese Strukturierungsform erreicht auch Sabine im dritten Jahr noch nicht vollständig. Möglicherweise hängt dies mit ihrer deutlichen Tendenz zu *demonstrierenden* statt *kondensierenden* Vertextungsmustern (Kern 2003) zusammen.

Markierungskompetenz

Besonders in ihren Erlebniserzählungen zeigt Sabine, dass sie über eine ausgeprägte Kompetenz zur Markierung des Planbruchs verfügt. Im zweiten Jahr baut sie z.B. den Kern der Erzählung in der folgenden Weise aus (vgl. Ausschnitt 7 o.):

Beispiel (14): 03w-3-2

013 SA und (.) dann (.) wollt ich gerad ins BETT gehen,
 014 und hab dann (.) versucht zu SCHLAFen,=
 015 =da hab ich auf einmal_n KNALL gehört,
 016 aber (.) ähm ich dachte,
 017 das waren raKEten;=oder (-)
 018 aber ich HAB? WUSSte nicht mehr; (.)
 019 ähm SO; (--)
 020 K2 (wie du) ([])ha(h)st,

Sie markiert das Unerwartete des Planbruchs, indem sie zunächst den *normal cours of events* bis an die Bruchstelle führt (Quasthoff 1980) (Z. 013-014). Weiter benutzt sie einen entsprechenden Diskursmarker („auf einmal“, Z. 015) sowie ein Lexem mit einer Konnotation von besonderer Lautstärke und damit Ungewöhnlichkeit („KNALL“, Z. 015), und sie betont die Ungewöhnlichkeit schließlich zusätzlich, indem sie *internal responses* (Stein / Glenn 1979) formuliert. Diese drücken – gebrochene – Normalitätsunterstellung aus, die Disaster-Erzählungen oft auszeichnen. Da sie am *high-point* abbricht, erfahren wir nicht, wie sich auch hier – wie bei souveränen Erzählenden – die Normalitätsunterstellung als trügerisch erweist.

Auch in ihren Fantasieerzählungen nutzt Sabine sprachliche Markierungen wie die direkte Rede (in der Fantasieerzählung im ersten Jahr, Beispiel (9) oben). Betrachtet man die Markierung des Planbruchs in der Synopse des Längsschnitts durch die Erzählgenres, findet man durchgängige genretypische Markierungen mit Hilfe entsprechender ‚Episodenmerkmale‘ (Gülich / Raible 1975): In der konversationell eingebetteten Erlebniserzählung im dritten Jahr z.B. markiert sie die Singularität des Ereignisses (in Z. 011):

Beispiel (15): 03w-1-3

011 SA nur EINmal,
012 da mussten wir die (-) SÜchen,

In den Fantasieerzählungen nutzt Sabine den Standardmarker *Eines Tages* (DSP 1) bzw. markiert sie die Einmaligkeit durch das Episodenmerkmal der genauen zeitlichen Situierung.

Beispiel (16): 03w-2-3

023 SA °hh äh:m um mitterNACHT,
024 an einem DONnerstag,

Alle diese Praktiken zeigen, dass sie über eine für ihr Alter deutlich ausgeprägte Markierungskompetenz in narrativen Genres verfügt.

In ihren Spielanleitungen greift Sabine anfänglich – wie auch die übrigen Kinder – stark auf nonverbale Ausdrucksmittel in Form von Handgesten zurück (Hausendorf 1995; Kern 2003). Vereinzelt finden sich auch bereits komplexe syntaktische Strukturen (Konditionalsätze). Diese dienen aber allenfalls auf lokaler Ebene zur Markierung der Gattung und zeugen weniger von einem kondensierenden, regelexplizierenden Ver-textungsmuster, was sich bspw. in einer geringen Berücksichtigung des Zuhörerwissens zeigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Sabines mündliche Diskurskompetenz in allen drei Kompetenzdimensionen und Genres altersgemäß gut darstellt, wenn man zum Vergleich andere Erwerbsstudien heranzieht (Boueke et al. 1995; Hausendorf / Quasthoff 1996; Becker 2011a). Sie überwindet den alterstypischen narrativen Strukturtyp des *ending-at-the-high-point* und kann in der dritten Klasse Mittel des Abschließens verwenden. Sie hat Strategien des Rückgriffs auf Vorgeformtes entwickelt, die ihr den Umgang mit komplexen Diskursplanungs- und sprachlichen Aufgaben erleichtern und auf Gattungswissen schließen lassen.

Es gibt keinerlei Auffälligkeiten, die auf einen problematischen Verlauf des Erwerbs schriftlicher Textfähigkeiten hinweisen würden. Auch der Rückgriff auf nonverbale Formen zur Referenzierung und Illustrierung bei den Spielanleitungen ist durchaus erwartbar. Betrachten wir nun Sabines schriftliche Textproduktionen.

Schriftliche Kompetenzen im Gattungsvergleich

Wir stellen Sabines schriftliche Praktiken wieder beginnend mit den narrativen Genres vor. Ende des ersten Schuljahres schreibt sie folgende kleine Erlebniserzählung als schriftlichen Eintrag in das Klassentagebuch:

Beispiel (17): 03w-Klassentagebuch-1. Klasse

4. Es war Schön in der Schule weil wir /
5. unse < [ɳ]r > Ers[t]a ausfluk ist Mogen < [i]st > /

Man sieht am Schriftbild deutlich, dass die motorischen und orthographischen Anforderungen des Verschriftens noch im Vordergrund stehen. Die Frage der Themenstellung zu beantworten, dürfte aufgrund der Verlangsamung des Produktionsprozesses gegenüber dem Mündlichen so lange gedauert haben, dass ihr Kurzzeitgedächtnis sogar mit der Stellung des Finitums überfordert war, bei der sie sich nicht zwischen der umgangssprachlichen Verbzweitstellung und der schriftlich geforderten Endstellung entscheidet (Z. 5: „ist“). Unter Gesichtspunkten der Kontextualisierungskompetenz ist anzumerken, dass Sabine auch syntaktisch angesichts des vorgegebenen Subjekts nicht angemessen anschließt. Mitte des zweiten Schuljahres produziert sie zunächst den folgenden Erlebnistext zur Klassenfahrt:

Beispiel (18): 03w-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Ich ~~[ich habe [auf [[Name]]]~~habe auf [[Name]] ang[>] st /
2. ~~[angs geht Wir siend von]~~geht Wirt Siend von[>] /
3. Diensta[<] ~~[Diensta bi]g~~ bis[>] /
4. Mittwoch [<] ~~[Mitwe]~~gehblib[>] /
5. gehbliben und /
6. [[Bild:Burg]]

Auf den Kommentar der Lehrerin hin („Schreibe bitte, warum“) begründet Sabine dann in einer Frage-Antwort-Sequenz ihre Angst:

„weil aus den luuhwahrturm rauch raus ka [<] ~~[rm]~~ [>]“

Hier bietet sich aufgrund der thematischen Ähnlichkeit („Angst haben“) unter *Vertex-* und *Markierungsgesichtspunkten* der unmittelbare Vergleich mit Sabines mündlicher Erzählung an, die sie rund vier Monate vorher produziert:

Beispiel (19): 03w-3-3

```

007 SA  erSCHROCKen hab ich mich schon mal;
008 ER  ja,
009     wann war das DENN;
010 SA  ähm:- (-)
011     bei silVEStEr; (.)
012     ähm_da (.) DA war s (.) so hm ein UHR,
013 SA  und (.) dann (.) wollt ich gerad ins BETT gehen,
014     und hab dann (.) versucht zu SCHLAFen,=
015     =da hab ich auf einmal_n KNALL gehört,
016     aber (.) ähm ich dachte,
017     das waren raKEten;= oder (-)
018     aber ich HAB? WUSStE nicht mehr; (.)

```

Wenn wir uns an die Analyse erinnern, die zeigte, wie virtuos Sabine den Planbruch in ihrer konversationell eingebetteten Erlebniserzählung ausbaut (s.o. 8.2.2.1), dann ist

die schriftliche Mitteilung, dass sie auf der Klassenfahrt Angst gehabt hat, in Verbindung lediglich mit der Angabe der Reisedaten bemerkenswert reduziert. Auch die weitere Ausarbeitung ihrer schriftlichen Erlebniserzählung, die Sabine aufgrund der Aufforderung der Lehrerin („Liebe Sabine, bitte schreibe noch mehr! Dir fällt noch viel mehr ein“) in einer zweiten Schreibphase vornimmt, führt zwar zu einer vollständigeren Auflistung von Berichtenswertem, aber nicht zu einer verbesserten textstrukturellen Organisation um den Planbruch oder seiner Markierung:

Beispiel (20): 03w-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Unsere Klassenfahrt /
2. Wir waren auf Burg Altena und /
3. ich, Kristin und Anna /
4. haben in einem eigenen Zim^{< [e]m >}er /
5. g^{< [ehs]es >}chlafen. Das Essen hat lecker /
6. geschmeckt. Um 20 Uhr haben wir /
7. eine Partj gemacht. Wir haben im /
8. Museum eine Führun^{< []g >} gehabt. /
9. Am nächsten Tag habe ich dann /
10. meinen Koffer gepackt. Dann sind /
11. wir mit dem Bus ^{< [wider]wieder >}abgefahren. /
12. Ich habe in Altena Angst ^{< []gehabt. >} /
13. ^{< [w]W >}ir sind von Dienstag bis Mittwoch /
14. ge^{< [bliben]blieben. >} /
15. [[Bild:Reisebus]] /
16. Von: Sabine.

Um dem Argument zu begegnen, dass Reiseerzählungen generell zu einer Auflistung von berichtenswerten Einzelaspekten als Vertextungsmuster herausfordern, soll eine Erzählung einer Klassenkameradin von Sabine zum Kontrast herangezogen werden. Dieser Vergleich legt nahe, dass Sabines Textstruktur nicht nur dem Texttyp geschuldet ist: Katrin elaboriert mehr und vertextet etwas integrierter, auch wenn sie die Angstepisode ebenfalls nicht als Planbruch zentral setzt:

Beispiel (21): Katrins Text zum Vergleich

1. [[Lücke: 5 cm]] *Unsere Klassenfahrt* /
2. Ich war auf Klassenfahrt mit meiner /
3. Klasse. Wir hab^{< []e >} in der Jugend /
4. herberge geschlafen. Wir haben /
5. 2^{< []Wand >} erungen gemacht Ich habe /
6. oben im Stockbett geschlafen und /
7. im unteren Stockbett hat keiner /
8. geschlafen. Wir waren im M^{< []u >}seum. /
9. Ich hatte Angst vor dem Geist /
10. Ma^{< []c >} u[c] Maximilian, dass der in mein /

11. Bett kommt. Die Hinfahrt < []m > it dem Bus /
12. war gut, aber die Rück < [f]f > ahrt blö < [t]d > . D ie Betten /
13. waren blöd, weil mir da der Rücken /
14. weh tat. Ich war froh, dass ich von /
15. meiner Schwester weg war, weil die /
16. mich ärgert. /
17. [[Bild:Linie, die den Text vom Bild abgrenzt]]
18. [[Bild:Bett neben einem Haus und einer Burg]]
19. [[Lücke: 4,5 cm]] Katrin [[Nachname]]

Im Vergleich mit Katrins kohärenter wirkenden Erzählung fällt allerdings auf, dass Sabine in ihrem ersten Text (Beispiel (17)) – in gewisser Weise gerade angesichts der Sparsamkeit ihrer Informationsgebung – durch die prominente erste Nennung eine Strukturierung andeutet, die auf ein Kernerlebnis (Angst haben) hin orientiert, statt auf die (in der Ausarbeitung dann umgesetzten) Reihung von Einzelaspekten zu setzen. Es fehlen Sabine hier jedoch entweder die schriftsprachlichen Mittel, um den Erlebniskern (wie im Mündlichen) auszubauen, oder die schriftlichen Produktionsbedingungen wirken sich entsprechend einschränkend aus. Zu letzteren gehören einerseits die zeitlichen Bedingungen des Schreibens, die besonders bei Schreibanfängern notgedrungen zur Ökonomisierung der Informationsgebung führen, und andererseits der Wegfall der interaktiv-kontextuellen Unterstützung für die Produktion der schriftlichen Diskurseinheit.

Im vorliegenden Fall sollten schriftsprachliche Mittel nicht das primäre Problem darstellen, denn Sabine könnte ihre im Mündlichen genutzten Verfahren (etwa: semantischer Ausbau des *normal-course-of-events* als Kontrastierung zum planbrechenden Ereignis oder entsprechende Diskursmarker wie „auf einmal“) hier sogar einfach übertragen, ohne dass es Kollisionen mit schriftsprachspezifischen Anforderungen gäbe, etwa: „Wir haben gespielt. Auf einmal sah ich, dass aus dem Turm Rauch kam“. Verfäht Sabine in ihrem Text also wegen der schrifttypischen Produktionsbedingungen nicht analog?

Das stattdessen eingesetzte Strukturierungsverfahren der Platzierung des Kernereignisses zu Beginn der schriftlichen Erlebniserzählung hat unter dem Gesichtspunkt des motorisch mühsamen und langwierigen Schreibprozesses einerseits sicher den Vorteil größerer Ökonomie. Andererseits sind auch die grundsätzlich größeren Herausforderungen zu berücksichtigen, die in der mangelnden interaktiven Einbettung liegen: In den Gesprächszusammenhängen unserer mündlichen Vergleichsdaten liefert der Kontext der konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen die Anschlussstelle und gleichzeitig den Erlebniskern des zu erzählenden Ereignisses (in diesem Fall: sich erschrecken).¹⁰ Die sequenziell erwartbare Ausführung auf Seiten des Kindes kann sich somit im Mündlichen fast automatisch auf die bereits etablierte Thematisierung und damit auf die Komplikation der Erzählung beziehen. M.a.W., wir haben es in unseren

¹⁰ Die Passung zu einem eigenen Erlebnis wird oft eigens bearbeitet und verhandelt.

mündlichen Settings mit einer starken kontextuellen Stützung der narrativen Organisation um den Planbruch durch die erwachsenen Zuhörenden zu tun.

In der schriftlichen Erlebniserzählung dagegen ist mit der Schreibaufgabe „Klassenfahrt“ keinerlei kontextuelle Steuerung auf ein planbrechendes Ereignis vorgegeben (s.o. 6.2.1.1), obwohl manche Kinder, z.B. Michael (s.u. 8.2.2.2), die Themenvorgabe trotzdem wie eine (implizite) Frage behandeln, deren Beantwortung oft ohne weitere Umstände den Text der Erzählung darstellt.

Die schrifttypisch notwendigen Vertextungsressourcen zur Organisation der Diskurseinheit um die Komplikation müssten also im Vergleich zur interaktiven Organisation in unseren mündlichen Vergleichsdaten eine sehr viel anspruchsvollere Aufgabe mit Hilfe von sprachlichen und diskursstrukturellen Mitteln erfüllen, ohne dass der Kontext hier einen Teil der Aufgabe übernehme. So lässt sich der quantitative Befund (s.o. 8.1.2.2) erklären, dass die ersten schriftlichen Erlebniserzählungen eher einen niedrigeren Strukturtyp repräsentieren als die mündlichen.

Die Fantasieerzählungen zeigen im Vergleich zwischen mündlich und schriftlich vorherrschendem Strukturtyp frequenzbasiert den umgekehrten Befund: Schriftliche Fantasieerzählungen sind tendenziell strukturell besser organisiert als mündliche. Dies gilt, obwohl bei den Fantasieerzählungen im Mündlichen die Anforderung an einen Planbruch ebenfalls kontextuell etabliert ist (*eines Tages passierte etwas*), den das Kind dann allerdings inhaltlich im Vollzug der Diskurseinheit entwerfen muss. Trotzdem lässt sich sagen, dass die Kinder auch im Fall der mündlichen Fantasieerzählungen eine kontextuelle – externe – Ressource nutzen können, die im Schriftlichen wegfällt. Wie ist es also zu erklären, dass die schriftlichen Fantasieerzählungen tendenziell einen höheren Strukturtyp repräsentieren als die mündlichen?

Auf der Grundlage der bisherigen Beobachtungen (s.o. 6.2.2.3 und 8.1.2.2) wurde bereits herausgearbeitet, dass in der Fantasieerzählung stärker auf Gattungswissen als interne Ressource zurückgegriffen wird, als in den beiden anderen Gattungen. Es ist zu vermuten, dass in den Familien bereitgestellte schriftliche Modelle (Vorlesen, Märchenkassetten) eine größere Rolle beim Aufbau dieser gattungsspezifischen Kompetenz spielen als die Gesprächserfahrungen. Kinder, die kein entsprechendes Gattungswissen besitzen, könnten auch von der dialogischen Steuerung *eines Tages passierte etwas* textstrukturell nicht profitieren. Dies zu belegen liegt jedoch außerhalb der empirischen Grundlage unsere Studie.

Die Unterschiede zwischen der weniger kontextuell variierenden, schriftaffineren, durch eine stärkere textuelle Einheitlichkeit geprägten Fantasieerzählung gegenüber der konversationell integrierten und unterstützten konversationell eingebetteten Erlebniserzählung, die in der Auswertung des gesamten Korpus immer wieder beschrieben wurden, sollten sich gerade im Medienvergleich der vorliegenden Längsschnitte zeigen.

Ein Blick in Sabines Fantasieerzählungen legt zunächst nahe, dass sie – statt ihres standardisierten Anschlusses und der entsprechenden Ausführung des Planbruchs im Mündlichen – im Schriftlichen eine genretypische interne Markierungsressource zur Einleitung nutzt: Sie bedient sich der märchentypischen Versatzstücke, die sich gerade

für die Markierung struktureller „Klippen“ der Fantasieerzählungen – die Eröffnung der Erzählung und den Planbruch – herausgebildet haben.

Sabine beginnt fast alle ihre schriftlichen Fantasieerzählungen mit „es war(en) einmal“¹¹:

Es war <[E]e>inmal <[E]e>ine alte Frau<.> · ...

Es waren einmal zwei Kinder ...

Es war einmal eine Kuh ...

Den Planbruch ihrer schriftlichen Fantasieerzählungen markiert sie mit dem temporalen Diskursmarker „eines Tages“. Erst in der dritten Klasse nutzt sie in ihrer schriftlichen Fantasieerzählung ein Verfahren, das sie in ihren mündlichen konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen schon in der zweiten Klasse einsetzt: Sie arbeitet den Planbruch semantisch heraus:

Beispiel (22): 03w-Kuh-3. Klasse

5. [[Lücke: 1,0 cm]] Jahre alt. Der Kuh gefiehl es nicht /

6. [[Lücke: 1,0 cm]] mehr auf dem Bauernhof. All so /

7. beschloss sie wegzuzu laufen.Sie

Im Unterschied zu dem oben diskutierten vorherrschenden Trend, dass die schriftlichen Fantasieerzählungen einen eher höheren Strukturtyp realisieren, lässt sich für Sabine feststellen: Außer der kaum ausgebauten Fantasieerzählung der zweiten Klasse zeigen bereits ihre mündlichen – wie einige ihrer schriftlichen – Fantasieerzählungen eine deutliche strukturelle Orientierung am Planbruch. Wenn man so will, startet Sabine also von einem relativ hohen globalstrukturellen Niveau in die schriftliche Textproduktion. Trotzdem ist auch in diesem Fall zu fragen, wie es ihr gelingt, die beschriebenen höheren Anforderungen an die narrative Herausstellung und Markierung des Planbruchs unter den schriftlichen Produktionsbedingungen zu bewältigen, d.h., die fehlenden externen kontextuellen Ressourcen zu ersetzen. Der Vergleich ihrer vollständigen mündlichen und schriftlichen Fantasieerzählungen zeigt, dass Sabine es versteht, in ihren Texten die besonderen Bedingungen der Schriftlichkeit als Ressource einzusetzen:

- Die durch den aufwendigen Schreibprozess bedingte Ökonomie der Informationsgebung führt zu einer Schärfung der globalen Struktur, insofern der Planbruch bei insgesamt weniger Text ein relativ höheres Gewicht erhält. Diesen Effekt haben wir am Beispiel der ersten Fassung ihrer schriftlichen Erlebniserzählung zur Klassenfahrt gezeigt.

¹¹ Im Mündlichen war auch diese Formel bereits im Gespräch gegeben.

- Die strukturelle Herausstellung des kontextuell nicht explizit erwarteten Planbruchs erleichtert sie sich gattungsspezifisch durch systematischen Einsatz vorgeformter Versatzstücke, die dann – im Zusammenspiel mit dem Ökonomieprinzip – eine gewisse globalstrukturelle Integration nach sich ziehen.

Betrachten wir dazu ihre erste schriftliche Fantasieerzählung Mitte des zweiten Schuljahrs:

Beispiel (23): 03w-Fantasieerzählung-2. Klasse

4. [[Lücke: 3 cm]]
5. Es war Einmal Eine alte Frau sie ist von /
6. lange lange zeit Geschoben da hing ein /
7. bield von ihrem Vater bas bild hate kein /
8. e Augen. Aber eines Tages kann ein /
9. Geist aus Den bield heraus der Geist zaschtörte /
10. alles. Und da war über all Blut die wonug /
11. foller Blut /
12. [[Bild: Haus, in dem eine Familie unter dem Gemälde eines Mannes steht, der mit 'Vater' bezeichnet ist]]

Obwohl sie auch in ihrer schriftlichen Erzählung hier noch am Höhepunkt endet, also noch keine vollständig ausgebaute narrative Struktur umsetzt, ist doch klar ersichtlich, dass sie den Planbruch zentral stellt, und zwar sehr wesentlich durch entsprechende narrative Marker: Das „eines Tages“ wird verstärkt durch „Aber“ (Z. 8), das hier eher als globaler Diskursmarker und nicht primär lokal als adversative Konjunktion eingesetzt ist.¹²

Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Sabine auch in ihren mündlichen Fantasieerzählungen eine Tendenz zur Nutzung von Standardlösungen zeigt und sich vergleichsweise wenig auf interaktive Unterstützung verlässt (s.o. 8.2.2.1), ist naheliegend, dass Sabine in ihren schriftlichen Fantasieerzählungen die wegfallenden externen Ressourcen des Kontexts gut ersetzen kann durch interne Ressourcen der Vorgeformtheit, die für dieses Genre in besonderer Weise zur Verfügung stehen. Die Gattungsspezifität dieser Versatzstücke hat sie offensichtlich erkannt, denn im Fall ihrer schriftlichen Erlebniserechnungen (vgl. Texte 15, 16) nutzt sie diese Markierungsformen für den Aufbau des Textes gerade nicht. Aus dieser Mechanik lässt sich mit aller Vorsicht die Annahme formulieren, dass der Einsatz der vorgeformten Markierungsressourcen die Strukturierung des Textes ontogenetisch „zieht“ (Becker 2005; Ohlhus 2014).

¹² Zwischen den Merkmalen des Bildes „keine Augen haben“ und „Geist herauskommen“ besteht keine unmittelbare adversative Relation.

Dieser Zusammenhang wird auch nahegelegt durch eine schriftliche Fantasieerzählung, die global weniger strukturiert ist, obwohl sie fast sieben Monate später entstand.¹³

Beispiel (24): 03w-Brotmännlein-2. Klasse

1. Brotmännleins Abenteuer /
2. Eines Tages formte Marco aus einem Teig /
3. rest eine Brotfigur.Er sagte:Wenn du /
4. < [] geb > acken bist,brotmännlein,ess ich dich /
5. auf.Als er das < [B] b > ackblech aus dem /
6. Ofen nahm da erwacht das Brotmänn /
7. lein und rente weg da sah er ein Vogel /
8. und fragte:Wills du mit mir spielen Ja /
9. sate der Vogel und spilte mit ihm.

In Sabines Fall haben wir zusätzlich zu den üblichen längsschnittlichen Daten die Gelegenheit, sie in einem ihrer Schreibprozesse dabei zu beobachten, wie sie Probleme der globalen Planung durch Interaktion mit der Lehrerin zu lösen versucht (vgl. genauer Stude / Ohlhus 2005). Einige Monate nach der Entstehung des „Brotmännleins“ schreibt Sabine die folgende Fantasieerzählung:

Beispiel (25): 03w-Fantasieerzählung-3. Klasse (Einstieg)

1. Es waren eimal zwei Kinder sie baute /
2. einen schönen Schneemann eines Tages /
3. kamm eine schöne Fee sie streutezaub- /
4. er < [] pu > lver über den Schneemann /
5. er wurde lebendich. Und er war einmal /
6. auf einer Hellowin-Party er erschrak /
7. sich weil da so viele Montserwaren. /

Wenngleich hier mit „eines Tages“ (Z. 2) wiederum durchaus ein Planbruch angedeutet ist, ist die Erzählung nicht narrativ um diesen Kern strukturiert, sondern episodenhaft gereiht: Statt eines Ausbaus wird die nächste narrative Episode eingefügt („Hellowin-Party“), die auch mit einem weiteren Episodenmerkmal (Z. 5: „einmal“) markiert wird.

An dieser Stelle ihres Textes wendet sich Sabine an die Lehrerin, legt ihr schweigend den bisher geschriebenen Text vor, woraufhin sich der folgende Dialog entspinnt:

¹³ In der Aufgabenstellung vorgegeben war die orthographisch korrekte Textfassung der ersten sieben Zeilen, d.h. von der Überschrift bis zum Wegrennen des Brotmännleins. Die Eigenleistung von Sabine besteht also lediglich in der Ausformulierung der Vogel-Episode.

Beispiel (26): 03w-3. Klasse (Auszug Schreibprozess)

- 01 LK hm=hm das is mit MONstern; (.)
aha,
((liest noch einmal das Ende, 3.9))
MONster oder MENschen,
- 05 SA MENschen;
LK WAS für menschen;
SA ((schaut nach oben, 6.5))
LK WAS für menschen; (-)
warn das MONster,
- 10 oder warn das ham die sich (bloß) UMgezogen,
SA (das) warn verKLEIdete Menschen;
LK achso;
hm=hm,
(1.8)(und weiter),
- 15 LK <<pp> verkleidete MENschen;> (1.5)
er hat zu einer FRAU gesa:gt-
hm=hm hm=hm,
(2.0)
SA kommst du (hinter mir her)?
- 20 LK ((lacht)) ^gut;
(1.3)
SA wir können SCHLITten fahren.
LK ((lacht)) gut; (-)
prima das kannst du so HINSchreiben;
- 25 SÜper;

Wie bei Stude und Ohlhus (2005) ausgeführt, taucht diese Art der mündlichen Unterstützung der Schreibplanung in eine interaktive Ko-Konstruktion der Geschichte ein, ohne den Planungsprozess selbst zu thematisieren, indem etwa Hilfen zum Planungsprozess nach dessen Thematisierung mit „ich komm nich weiter“ (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007) gegeben würden. Die Lehrerin fragt lokal (Z. 4, 6, 8-19) nach der Art der Monster und gibt damit genau die Impulse, die Erzähler im mündlichen Produktionsprozess zur weiteren Planung nutzen können. Zur globalen Planung fordert die Lehrerin das Kind – nach einer Pause – zwar auf (Z. 14: „und weiter“), ohne ihm hier aber Unterstützung zu geben. Sabine spinnt entsprechend den Faden der Geschichte rein assoziativ weiter (*Frau wird zum Schlittensfahren abgeschleppt*). Nach der positiven Bewertung durch die Lehrerin und dem zweifelhaften Rat „das kannst du so HINSchreiben“ führt Sabine ihren Text in der folgenden Weise zu Ende:

Beispiel (27): 03w-Fantasieerzählung-3. Klasse (Fortsetzung)

8. Es waren verkleite Mensche er hat zur /
9. einer Frau < [] gesagt > : komst du mit mir /
10. zu mir wir kön < [] nen > Schlitten farhen. /
11. Und sie leben glück und zu frieden. /

Diese Art des Inputs verleitet Sabine also an dieser Stelle zu einer Art von Übersetzungsstrategie vom unmittelbaren mündlichen Input in die Schriftlichkeit. Einige Kinder wenden eine derartige Übersetzungsstrategie aus dem Mündlichen generell beim Eintritt in die Schriftlichkeit an (s.o. 6.2.2.1). Diese Kinder versuchen i.S. des *knowledge telling* (Bereiter / Scardamalia 1987) die situationsgebundenen mündlichen Verfahren auch in der Schriftform anzuwenden. Angesichts der besonderen Anforderungen literater Register und dekontextualisierter Informationsgebung in der Distanzkommunikation (Maas 2008) müssen sie im Prozess des Erwerbs schriftlicher Textproduktionskompetenz langfristig mit dieser Strategie scheitern (s.u. 9.; Quasthoff 2011).

Auch Sabines Monster-Text profitiert globalstrukturell nicht von der unmittelbar „übersetzten“ mündlichen Interaktion, soweit man den Gesamttext betrachtet. Schaut man allerdings auf die Episode „Hellowin-Party“, die ja die Lehrerin als Thematisierung global relevant setzt („hm=hm das is mit MONstern;“), lässt sich feststellen, dass es Sabine wiederum durch die Platzierung einer Formel („Und sie leben glück und zu frieden.“) gelingt, die narrative Struktur oberflächlich zu „retten“ (Weinhold 2005), indem sie retrospektiv ein märchentypisches *Happy End* etabliert.

Sabines medialitätsübergreifender Längsschnitt durch die Erzählgenres zeigt, dass sie i.Allg. nicht auf eine „Übersetzungsstrategie“ zurückgreift, sondern ihre Vertexungsprobleme eher durch den Einsatz von Markierungskompetenz löst: Der Rückgriff auf Vorgeformtheit in den Markierungen erleichtert es ihr, in den märchentypischen Texten eine fokussierte Vertexung herzustellen. Dass sie im Übrigen allerdings eine klare Vorstellung von der globalstrukturellen Mechanik des Planbruchs hat, zeigen die Fälle, in denen sie den Bruch des Plans rein semantisch entfaltet. Da Sabine bereits im Mündlichen dazu neigt, strukturelle „Klippen“ durch Standardlösungen zu bewältigen, erscheint der Rückgriff auf ein Repertoire von vorgeformten Sprachelementen als Resource folgerichtig. Außerdem ist Sabine kein Kind, das im Mündlichen stark auf die Unterstützung durch erwachsene Zuhörende baut, was ihr die Bewältigung der monologischen Schreibsituation erleichtert und eher nicht zu einer Übersetzungsstrategie verführt.

Betrachten wir nach diesen zusammenfassenden Beobachtungen zu den mündlichen und schriftlichen narrativen Gattungen nunmehr Sabines schriftliche Spielanleitung aus dem dritten Schuljahr¹⁴:

Beispiel (28): 03w-MÄDN-3. Klasse

1. „Mensch ärger dich nicht!“ /
2. Spielmaterial : Einen Würfel, 4 Pupp- /
3. chen , und das Spielbrett. /
4. Man hat gewonnen wen man /
5. um das Spielbrett gelaufen ist. /

¹⁴ Da Spielanleitungen als Schreibaufgabe in der Schule selten vorkommen, haben wir hier nur die Texte zur Verfügung, die aufgrund der Intervention durch uns (s.o. 6.2.4) zustande gekommen sind.

6. Wenn man alle Puppen drin /
7. hat. Wenn man nicht aufbast /
8. dann wenn man Jemanden sch- /
9. meißten kann dann kommt /
10. der, der den anderen Schmeiß- /
11. en konnte in sein Haus zurück. /

Hier orientiert Sabine sich an einem globalen Textmuster, das im vorangegangenen Unterricht auf funktionaler Basis (*Was muss jemand wissen, der das Spiel spielen möchte?*) am Beispiel eines anderen Spiels gemeinsam erarbeitet wurde (ausführlich zum im Unterricht erarbeiteten Raster siehe Abb. 7 in 6.2.4).

Sabines schriftliche Spielanleitung folgt diesen Instruktionen Schritt für Schritt. Die Strukturposition *Ziel des Spieles* formuliert sie – wie viele Kinder der beiden Klassen – in Art einer Antwort auf die im Schema enthaltene Frage: „Man hat gewonnen wen man um das Spielbrett gelaufen ist. Wenn man alle Puppen drin hat.“ (Z. 4-7). Unter den „wichtigen Regeln“ nennt sie nur die Besonderheit des Rausschmeißens (Z. 7ff.).

Im Rahmen des Genrevergleichs ist interessant zu bemerken, dass Sabine hier nur bei der Einleitung ihres Textes deutlich auf vorgeformte Versatzstücke zurückgreift (Z. 2f.: „Spielmaterial: Einen Würfel, 4 Puppchen, und das Spielbrett“), nicht aber bei der *Formulierung des Spielziels*. Dies dürfte sich dadurch erklären, dass dieses Genre nicht annähernd so eingeführte Formeln wie das Märchen bietet, und dass viele Kinder mit schriftlichen Spielanleitungen in ihrer Alltagskultur weniger vertraut sind als mit Märchen bzw. Fantasiegeschichten. Außerdem bieten sich die situativ vorgegebenen externen Ressourcen, nämlich die explizite Instruktion des Unterrichts, sicherlich lokal eher zur Nutzung an.

Deshalb ist es hier lohnend in den Querschnitt aller unter denselben Bedingungen produzierten Spielanleitungen zu schauen, um die Besonderheit von Sabines Text besser zu erfassen. Dieser Blick zeigt, dass so gut wie alle Kinder durch die Nennung des notwendigen Spielmaterials in ihren Text einführen und anschließend das Ziel des Spiels nennen. Hier zeigt sich also die Orientierung am Ablauf des im Unterricht erarbeiteten Textmusterwissens. Nicht alle Kinder orientieren sich dabei allerdings wie Sabine bei der Einführung des Spielmaterials sprachlich markierend an Textmusterkonventionen. Kristin (08w) z.B. beginnt ihren Text so:

Beispiel (29): 08w-MÄDN-3. Klasse (Einstieg)

1. <Spiel aufbau>Immer 4 [P] Puppen in<4>Unterschied- /
2. lichen Farbe ,Ein Würfel und /
3. das Spielfeld.

Bei der *Formulierung des Spielziels* fällt auf, dass hier fast alle Kinder Varianten derselben Formulierung wie Sabine wählen: „das Ziel ist wenn man / man hat gewonnen wenn man. . .“ Kristin arbeitet diese Position z.B. in der folgenden Weise ab:

Beispiel (30): 08w-MÄDN-3. Klasse (Fortsetzung)

3. das Spielfeld. Ziel : das Ziel /
4. ist wenn mann mit all /
5. seinen <[p]P>uppen einmal /
6. das ganze Kreuz das auf /
7. dem Spielfeld zusehen /
8. ist Ü überq<[f]u>ert hat und /
9. in die 4 u<[F]f>arbigen Felder /
10. die die eigenen Puppen auch haben steht. /

Beide Kinder orientieren sich in der schriftsprachlichen Umsetzung des wesentlichen Strukturelements also eng an den vorgegebenen Formulierungen. Die querschnittliche Analyse aller auf diese Weise unter kontrollierten Instruktionsbedingungen produzierten Spielanleitungen ergab zwei Gruppen, die sich dadurch unterscheiden, dass sie die Vorgaben entweder ganz eng Schritt für Schritt lokal umsetzen oder Ansätze zu einer globalen Integration erkennen lassen (s.o. 6.2.4). In diesem Vergleich gehört Sabines Spielanleitung in die Gruppe der eher nicht global ausgebauten Texte.

Interessant ist hier festzustellen, dass Sabine angesichts ihrer bisher herausgearbeiteten Strategie, sich an vorgeformten (Formulierungs-)Lösungen zu orientieren, eigentlich von diesem expliziten Instruktionskontext strukturell stark hätte profitieren müssen. Dies ist aber nicht der Fall! So könnte der Blick auf diese hochgradig vergleichbaren und unter weitgehend kontrollierten Input-Bedingungen entstandenen Texte einen Hinweis darauf liefern, dass Sabines Diskurs- und Textentwicklung einen deutlichen Unterschied zwischen den Domänen narrativer und explanativer Gattungen aufweist: Sie startet in ihren erklärenden Praktiken auch im Mündlichen nicht von einem vergleichsweise hohen Niveau und erreicht in dem einzigen schriftlichen Dokument nur ein niedriges Niveau globaler Strukturierung. Ihre Präferenz für stark detaillierende und illustrierende Erklärpraktiken im Mündlichen kollidiert hier möglicherweise mit dem Ökonomie-Gebot im Schriftlichen. Angesichts der eingeschränkten Datenlage zu den schriftlichen Spielanleitungen verbietet sich eine stärker generalisierende Einschätzung zu Sabines Erklärkompetenz.

Erwerbsprofil Sabine

Die Analysen haben gezeigt, dass Sabine in ihren mündlichen Produktionen vergleichsweise stark auf interne Ressourcen setzt: Sie ist in ihrer globalstrukturellen Fähigkeit beim Erzählen eher weit entwickelt, baut narrative Diskurseinheiten schon deutlich um den genretypischen Kern herum auf und vervollständigt die Struktur im Verlauf zunehmend. In der explanativen Domäne, die generell im betrachteten Alterszeitraum noch nicht auf einem strukturell vergleichbaren Niveau ist, scheint Sabine weniger ausgeprägte Kompetenzen und Strategien zu besitzen.

Am Ende der dritten Klasse führten wir mit allen Kindern ein Interview, in dem wir sie baten, „Tipps und Tricks zum Schreiben für jüngere Kinder zu verraten“, um einen

Zugang zu ihren bewusstseinsfähigen Schreibstrategien zu erhalten (s.o. 5.1.6). In diesem Interview zeigt Sabine ihre metakognitiven Fähigkeiten im Umgehen mit Vertexungsstrategien: Sie hebt ganz stark auf den notwendigen ‚Mittelpunkt‘ einer Geschichte ab, der wichtig sei, weil man sonst die Geschichte nicht verstehen könne.

Sabine kann ihre Erzählungen und Erklärungen auch problemlos kontextualisieren. Auffällig ist jedoch vor allem ihre ausgeprägte Markierungskompetenz, die sie besonders nutzt, um Planbrüche in ihren Erzählungen herauszustellen. Hinsichtlich des Einsatzes von Formeln hat sie zum Zeitpunkt ihres Interviews interessanterweise auch einen klaren meta-kognitiven Zugang, indem sie z.B. darüber räsoniert, dass „es war einmal“ zwar leichter zu schreiben sei, aber nicht so gut klinge wie etwa: „an einem schönen Abend“.

Sabine verbalisiert schon in ihren frühen mündlichen narrativen Diskurseinheiten eher, als dass sie stark auf nonverbale und prosodische Ausdrucksmittel setzt. Außerdem ist im Mündlichen bereits eine Tendenz zu beobachten, sich Standardlösungen zunutze zu machen. In ihrem Interview wird ihre reflektierte Markierungs-Ressource deutlich. Gefragt, wie man denn den Anfang einer Geschichte finden könne, erklärt sie:

„Dann kann man sich das durch den Kopf gehen lassen: morgens, mittags oder abends? Dann wenn man sagt okay ich schreib morgen, dann kann würde ich schreiben morge_ am Morgen - - Montag morgen um zehn Uhr 50 - - - ging [...].“ (03w-OLDER-Interview)

Externe Ressourcen nutzt sie stattdessen eher wenig: Ihre Äußerungspakete führt sie in einem ersten Durchlauf durch, ohne dabei auf lokal unterstützende Zuhörer-Aktivitäten angewiesen zu sein.

Dieses Profil sollte ihr eine gute Ausgangsposition für die besonderen Anforderungen der Schriftlichkeit bieten: Hätte sie sich im Mündlichen stark auf interaktive Unterstützung verlassen, müsste sie diese – ebenso wie etwa präferierte prosodische Markierungsformen – im Schriftlichen ersetzen. Sabine sollte also vergleichsweise niedrige Hürden beim Weg in die Schriftlichkeit bewältigen müssen.

Diese Erwartung bestätigt sich im Prinzip. Sabine setzt i.Allg. nicht auf eine Strategie des Übersetzens mündlicher Praktiken in die Schriftlichkeit. Interessant ist jedoch festzustellen, dass Sabine gerade dann eher schlechte schriftliche Strukturierungsleistungen zeigt, wenn sie schrifttypische externe Ressourcen nutzt: Sowohl der explizite interaktive Input der Lehrerin im Schreibprozess als auch die instruktive Unterstützung beim Schreiben der Anleitung zu *Mensch ärgere dich nicht* führen bei Sabine in globaler Hinsicht eher zu schlechter strukturierten Texten im Vergleich zu ihren Schreibleistungen, die im Prozess ohne externe Unterstützung zustande gekommen sind. Sabine scheint also auch im Schriftlichen nicht primär auf externe Ressourcen zu bauen, sondern sich auf ihre internen, und hier besonders die Markierungsressourcen, zu verlassen.

Erinnern wir uns an die eingangs kurz geschilderten familialen Bedingungen, unter denen Sabine aufwächst und die wir in diesem Fall in einiger Detailliertheit zur Verfügung haben. Sie lassen vermuten, dass Sabine möglicherweise seltener als andere Kinder die Erfahrung dyadischer unterstützender Interaktion mit Erwachsenen macht.

Auch seit Einschulung hat sie vermutlich kein Elternteil, das sich häufig und engagiert mit ihren Hausaufgaben beschäftigt und dabei explizite Lehr-Lern-Diskurse nebenher „einübt“¹⁵. Wir können also mit aller Vorsicht spekulieren, dass diese sozialisatorische Erfahrung Sabine geprägt hat, sich auf externe Ressourcen eher weniger zu verlassen. Hätte sie nicht interne Ressourcen in erheblichem Ausmaß, auf die sie zurückgreifen kann, wäre ihre diskursive Entwicklung möglicherweise belastet. Im Maße der fortschreitenden schulischen Anforderungen muss sie die Fähigkeit optimieren, auch externe – instruktive – Ressourcen zu nutzen.

8.2.2.2 Erwerbsverlauf *Eva*: Starke Abhängigkeit von externen Ressourcen im Mündlichen und entsprechende Einschränkungen im Schriftlichen

Als nächstes Fallbeispiel möchten wir die Entwicklung von Evas (36w) mündlicher Diskurs- und schriftlicher Textkompetenz in den Blick nehmen. Im Vergleich zu Sabine fällt Evas Diskurskompetenz in den beobachteten Grundschuljahren trotz hoher Kontextualisierungskompetenz in zwei der drei untersuchten Genres insgesamt geringer aus. Während dies im Mündlichen vom dialogischen Unterstützungssystem aufgefangen werden kann, hat Eva unter den Bedingungen von Schriftlichkeit im Untersuchungszeitraum noch Schwierigkeiten, geeignete Kompensationsstrategien zu finden. Im Vergleich zu Sabine, die durchgängig stärker auf interne Ressourcen setzt, zeigt Evas Erwerbsverlauf damit prototypisch die Schwierigkeiten beim Erwerb von Schreibkompetenz, die in den fehlenden interaktiven und kontextuellen Unterstützungen liegen.

Mündlicher Diskurskompetenzerwerb im Genrevergleich

Kontextualisierungskompetenz

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten der mündlichen Diskurseinheiten produziert Eva bei der *Erlebniserzählung* eine passende Diskurseinheit, wenngleich sie – wie viele andere Kinder unserer Stichprobe auch (s.o. 6.1.2.2) – in den ersten beiden Schuljahren den unmittelbaren Einstieg in eine narrative Einheit mit Verweis auf thematische Nichtpassung zunächst unterlässt. Nachdem ihr jedoch ein Erlebnis eingefallen ist („AH und ob;“), geht sie souverän mit globalen Zugzwängen um, die das Ereignis anschlussfähig machen. Hinsichtlich ihrer Markierungskompetenz sei hier bereits angemerkt, dass sie die Übernahme des Rederechts mit entsprechenden Diskursmarkern („also“) markiert und die Anschlussfähigkeit ihrer Geschichte hervorhebt („der hat **AUCH mal** an der tür gekratzt“).

¹⁵ In ihrem Interview erklärt sie z.B., dass sie lieber in der Schule als zu Hause schreibt, weil es dort leiser sei.

Beispiel (31): 36w-3-1

038 ER ist euch sowas AUCH schonmal passiert,
 039 K2 [<<kopfschüttelnd> nö:;>]
 040 EV [nei=]ein; (-)
 041 EV nur HUND;
 042 (1.0)
 043 EV ich hab AUCH_n hund,=
 044 K2 AH [und ob;]
 045 EV []
 046 der hat AUCH mal an der tür gekratzt,

Im dritten Schuljahr geht die Initiative zum Anbringen einer narrativen Einheit sogar von Eva aus, noch bevor die Erwachsene den eigentlichen Trigger produziert hat. Die Einbettung ins Gespräch erfordert an dieser Stelle, dass die Erzählenden die Anschlussfähigkeit ihrer Diskurseinheit selbst herstellen, was Eva gelingt, indem sie selbige mit „[Aber ich] wir hAm schon mal erLEBT,=“ einleitet.

Beispiel (32): 36w-3-3

008 ER ((lacht))°hh MÖGT ihr tIEre,
 009 EV ja=a,
 010 ich hab sogar_n hund zu HAU[se;]
 011 ER [hast]sogar_n hund zu HAUse,
 012 EV der ist aber noch nie AUSgebüchst;>
 013 ER n:ja <<lachend> GLÜCK gehabt;
 015 sonst hÄttet ihr SOWas noch am [ende;>]
 016 EV [aber ich]
 017 wir haben schon mal erLEBT,=
 018 wo äh so

Im Genre der *Fantasieerzählung* fällt es Eva dagegen deutlich schwerer, globalstrukturelle Zugzwänge zu befolgen. Bereits bevor die Erwachsene den Beginn der Fantasieerzählung formuliert hat, signalisiert die Schulanfängerin Unsicherheiten und bietet sowohl im ersten (Beispiel (33)) als auch im zweiten Schuljahr nicht von Beginn an ihre Kooperativität an. Im dritten Schuljahr verweigert sie das Produzieren einer Fantasieerzählung schließlich ganz (Beispiel (34)).

Beispiel (33): 36w-2-1

001 ER wir können ja noch was ANderes machen;
 002 EV ja; (--)
 003 ER sollen wir zusammen ne geSCHICHte erzählen, (.)
 004 EV <<kopfschüttelnd> ?hm=?hm;>

Beispiel (34): 36w-2-3

032 ER und PLÖTZlich,
 033 eines Tages, (--)
 034 paSSIERTE etwas;
 035 (3.0)
 036 EV nee;
 037 (18.7)
 038 EV nee;
 039 (1.0)
 040 EV <<pp> [(ich WILL nicht);]
 041 ER [kAnnst dir was AUSdenken;]

Interessant im Hinblick auf Evas Kontextualisierungskompetenz ist, dass sie im ersten Schuljahr auch nach der Thematisierung das Rederecht als primäre Sprecherin der narrativen Einheit nicht übernimmt, sondern mittels einer Nachfrage in der Rolle der ZuhörerIn bleibt (Z. 030) und damit zunächst auf ihrer Verweigerung beharrt. Auch am Ende des Diskurses wendet sie ein ähnliches Verfahren an, indem sie das Rederecht geschickt in metasprachlicher Form an die Erwachsene zurückspielt (Z. 054). Wir deuten dies als Indiz dafür, dass die mit der Aufgabe verbundenen global-strukturellen Anforderungen Eva durchaus zugänglich sind.

Beispiel (35): 36w-1-1

024 ER es war einmal ein kleines MÄDchen, (2.0)
 025 das konnte FLIEgen; (-)
 026 EV hm; (--)
 027 ER und !EI!nes Tages,=
 028 =da paSSIERte etwas;
 029 (4.0)
 030 EV was,
 031 (1.0)
 032 ER kannst dir das AUSdenken, (-)
 033 <<p> was da paSSIERte,>
 034 (1.0)
 (...)
 051 ER ist die AUCH gerade in die schule gekOmmen, (.)
 052 EV ja=a, (--)
 053 ER hm=HM;
 054 EV <<p> jetzt bist DU wieder dran;>
 055 ha[ha
 056 ER [jetzt bin ICH wieder dran, (.)

Hier verhält Eva sich durchaus auffällig, indem es den Anschein hat, als beherrsche sie die basalen Mechanismen des (global erweiterten) Sprecherwechsels nicht. Es ist nicht zu entscheiden, ob Eva hier wirklich die basale globalstrukturelle Kompetenz fehlt, ob

sie eher eine – nicht sehr gewandte – Strategie der Verweigerung¹⁶ anwendet oder ob sie aus der Erhebungssituation ein Spiel macht. Im zweiten Schuljahr gestaltet Eva ihre Fantasieerzählung durchgängig im Konjunktiv, was der Interaktion den Charakter eines Planungsdiskurses verleiht (s.o. 6.1.1.2). Auffällig ist, dass die Diskurseinheit nur zustande kommt, weil die Erwachsene das Gespräch fortlaufend mithilfe von lokalen Nachfragen aufrechterhält. In den *Spielanleitungen* wiederum zeigt sich Eva zu allen Erhebungszeitpunkten im Umgang mit globalen Zugzwängen ähnlich kompetent wie schon bei den Erlebniserzählungen. Auch hier wieder greift sie bei der Übernahme der primären Sprecherrolle auf Diskursmarker zurück (DSP 3: „hm ja **also** bei uno da hat man immer so karten“).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Eva in den stärker interaktiv konstituierten Genres (Erlebniserzählungen, Spielanleitungen) problemlos eine globale Einheit in den Gesprächskontext einzubetten vermag. Dagegen hat sie bei der Kontextualisierung der Fantasieerzählung als ein Genre, das von den Erzählenden eine größere Eigenständigkeit verlangt (vgl. 6.1.1 und 8.1) und damit eine größere Nähe zu konzeptioneller Schriftlichkeit aufweist, im Mündlichen über den gesamten Untersuchungszeitraum noch große Schwierigkeiten. Gerade der Vergleich mit der problemlosen Kontextualisierung der anderen Gattungen legt die Annahme nahe, dass die Auffälligkeiten bei der Fantasieerzählung weniger auf eine gattungsspezifisch schwach entwickelte Kontextualisierungskompetenz verweisen als vielmehr auf Schwierigkeiten bei der Vertextung in der schriftnahen, interaktiv wenig unterstützten Gattung, was Eva folgerichtig dazu veranlasst, sich bereits bei der Kontextualisierung zu verweigern.

Vertextungskompetenz

Beim Aufbau der internen sequenziellen Struktur von Evas Diskurseinheiten ist auffällig, dass sie in den *Erlebniserzählungen* bis ins dritte Schuljahr hinein zunächst am Planbruch abbricht (*ending-at-the-highpoint*). Nach evaluativen Zuhörerrückmeldungen führt sie aber ihre Geschichten versiert zu einem Ende. Dabei produziert sie – wie im nächsten Ausschnitt gezeigt – auch eine Überleitung in Form einer *Coda*, mit der Eva die ZuhörerIn vom Vorstellungsraum wieder zurück ins Hier und Jetzt der ErzählerIn orientiert (Z. 057-060). Ein implizites Rückversichern bei den Zuhörenden durch Einholen von Zuhörersignalen hilft Eva offenbar, die Strukturelemente ihrer narrativen Einheit (*Setting, Planbruch, Auflösung*) miteinander zu verknüpfen. So finden sich in jeder ihrer mündlichen Erlebniserzählungen Ansätze für einen Planbruch, für dessen Auflösung sie jedoch durchgängig die dialogische Unterstützung der erwachsenen Zuhörenden benötigt.

¹⁶ Eleganter hätte sie sich dem Zugzwang zum Erzählen durch einen *Account*, bspw. „mir fällt grad nichts ein“, entziehen können.

Beispiel (36): 36w-1-1

043 EV ich hab AUCH_n hund,=
 044 K2 AH [und ob]
 045 EV []
 046 der hat AUCH mal (.) an der tür gekratzt,=
 047 =und dann hin? °h
 048 wir wollten grade (.) ins BAdezimmer gehen,=
 049 =da ham wir nur KAK (.) ke gehört; (-)
 050 <<f> PLUMPS;>
 051 ha (--)
 052 ER [oh]
 053 EV [(lag] KAKke) auf_m boden; (--)
 054 he;
 055 ER ECHT, (--)
 056 K2 ja und bei [MEInem hat]
 057 EV [is |so_n] großer FLECK gworden;
 058 | (hebt linke Hand, formt Kreis mit Daumen und
 059 | Finger)
 060 auf unserem TEppich; (--)

In der *Fantasieerzählung* setzen sich – wie erwartet (s.o. 8.2.2.2) – die schon im Zusammenhang mit der Kontextualisierungskompetenz angesprochenen Schwierigkeiten in der Facette der Vertextung fort. Im ersten Schuljahr bedient sich Eva bei der Ideenfindung zwar – wie Sabine – der Gegensatzrelation *konnte fliegen* vs. *fällt runter / konnte nicht mehr fliegen*, diese bildet jedoch kein erkennbares Zentrum der Geschichte. Auch findet sich keine inhaltliche Verknüpfung zu den nachfolgend geschilderten Handlungsabläufen, die Eva weitgehend in Scriptstruktur (*Essen zubereiten, Essen, Lernen*) präsentiert. Auffällig ist zudem die ausgeprägte lokale Unterstützung der Erwachsenen (Z. 30, 32f., 37). In der als Planungsdiskurs gehaltenen mündlichen Fantasieerzählung des zweiten Schuljahres findet sich entsprechend ebenso kein Planbruch.

Beispiel (37): 36w-1-1

024 ER es war einmal ein kleines MÄDchen, (2.0)
 025 das konnte FLIEgen; (-)
 026 EV hm; (--)
 027 ER und !EI!nes Tages,=
 028 =da passIERte etwas;
 029 (4.0)
 030 EV was,
 031 (1.0)
 032 ER kannst dir das AUSdenken, (-)
 033 <<p> was da passIERte,>
 034 (1.0)
 035 EV fliegt RUNter; (-)
 036 heh[e

037 ER [woHIN;
 038 (2.0)
 039 EV auf_e STEIne;
 040 (1.0)
 041 ER hm=HM;
 042 (5.0)
 042 EV dann geht se nach HAUse, (1.0)
 043 macht sie sich was zu ESsen; (---)
 044 ER ja,
 045 (5.0)
 046 EV wenn sie da? (-) was zu essen FERTiggemacht hat, (-)
 047 dann ISST sie, (.)
 048 und dann (-) lernt sie das abeZE; (-)
 049 ER ((lacht))
 050 EV ((lacht))
 051 ER ist die AUCh gerade in die schule gekOmmen, (.)
 052 EV ja=a,

Auch die syntaktische Reduktion ihrer Fantasieerzählung ist im Vergleich mit Evas Erlebniserzählung auffällig, z.B. die subjektlose Äußerung „fliegt RUNter“; Eva demonstriert also bei der Fantasieerzählung auf allen Ebenen, dass sie sich der Anforderung im Gespräch nicht gewachsen fühlt und nur widerwillig unterzieht. Die mangelnde Kontextualisierung bei dieser Gattung ist vermutlich unter dieser Perspektive der Durchführung der Fantasieerzählung eher als mangelnde Bereitschaft denn als mangelnde Kompetenz einzuordnen.

Auch in den *Spielanleitungen* zeigt sich, dass Eva zur Vertextung ihrer Diskurseinheiten im Mündlichen stark auf das interaktive Unterstützungssystem als externe Ressource setzt. Bei der Bewältigung der kommunikativen Aufgabe *Memory* zu erklären, erläutert sie zwar zu Beginn das Prinzip des Pärchen-Findens. Dieses bildet jedoch für die weiteren Regelexplikationen noch kein global-semantisches Zentrum, um das herum ihre Anleitung aufgebaut sein könnte. Exemplarisch sei an dieser Stelle Evas Spielanleitung aus dem ersten Schuljahr angeführt, bei der wir größere lokale Unterstützungsleistungen von der erwachsenen ZuhörerIn in Form von Nachfragen beobachten können (Z. 19, 25f., 29, 31f.). Ähnliches zeigt sich auch in Evas explanativen Einheiten des zweiten und dritten Schuljahres, in denen es ihr durchgängig noch schwerfällt, den *Spielgedanken* als Kern der Anleitung zu explizieren, was auch dort die ZuhörerIn zu einer Vielzahl lokaler Nachfragen führt.

Beispiel (38): 36w-1-1

005 ER ich weiß GAR nicht,
 006 wie das GEHT;> (-)
 007 kannst du mir das erKLÄren, (.)
 008 EV äh, (-)
 009 man muss einfach nur zwei KARTen aufdecken, (.)
 010 und wenn dann zwei (.) ähm: (---)
 011 zwei so gleiche (.) KARTen da sind,=

012 =[also] so die MÜster,
 013 ER [hm=HM,>]
 014 EV dann äh (.) dann (.) ist das_n PÄRchen; (-)
 015 dann ist der ANDere dranne; (--)
 016 ER wenn man PÄRchen hat,
 017 ist der ANDere dran, (---)
 018 EV ((nickt))
 019 ER und wAS ist wenn KEIN pärchen ist, (-)
 020 EV dann muss man (.) da Umdecken,=
 021 =und dann ist der ANDere dran;
 022 (1.0)
 023 ER <<p> hm.>
 024 (1.0)
 025 und wieviel karten HAT man, (---)
 026 sind das GANZ viele,
 027 EV ja=a;
 028 ER hm=HM;
 029 und wer hat gewONnen,
 030 EV WEIß nich; (--)
 031 ER HAT da keiner gewonnen bei dem spiel,=
 032 =ist das_n spiel OHne gewInnen?
 033 EV ja=a; (-)
 034 ER ja; (---)

Hinsichtlich Evas Vertextungskompetenz kann also zusammengefasst werden, dass sie sich über alle Genres hinweg im Untersuchungszeitraum stark auf die dialogische Unterstützung von Zuhörenden verlässt. Erst mit deren lokaler Hilfe gelingt es ihr, ihre Erzählungen und Anleitungen gemäß den jeweiligen Genreanforderungen zu vollständigen Einheiten zu verknüpfen.

Markierungskompetenz

In der *Erlebniserzählung* stellt Eva bereits zu Schulbeginn Markierungskompetenz beim Kontextualisieren unter Beweis. Auch den Planbruch ihrer Geschichte untermalt sie bei Schuleintritt – wie im Beispiel (36) dokumentiert – mit Onomatopoetika (Z. 50: „PLUMPS“). Bezüglich der Hinführung zum Planbruch ist des Weiteren die besondere Perspektivierung in Form des Ausdrucks von Gleichzeitigkeit als retardierendes Moment (Z. 48f.: „wir wollten grade (.) ins BAdezimmer gehen,=da ham wir...“) hervorzuheben. In der *Erlebniserzählung* des zweiten Schuljahres markiert Eva den Moment des Ungewöhnlichen, dies eher vorbereitend, indem sie die Unheimlichkeit des Allein-seins im Treppenhaus herausstellt, wodurch das Hinfallen seine Dramatik erhält.

Beispiel (39): 36w-3-2

014 ER hattest du denn=
 015 =kannst du was erzÄHLN von der situation,

016 wo du mal (.) ANGST hattest,
 017 oder dich total erSCHROCKen hast,
 018 is dir so was schon mal passIERT,
 019 EV ja so ?hm wenn man?
 020 also wir ham ja_n FAHRstuhl,
 021 (und) TREPPen,
 022 ER hm=HM,
 023 EV im HAUSflur,
 024 und und wenn naDINE jetzt schon immer oben ist,
 025 und (-) alle sind schon DRINne;
 026 und ich bin nur noch alleIN im hausflur;=
 027 =dann krieg ich AUCH immer so_n schrecken;
 028 ER [ja,]
 029 EV [und] (.) würd ich dann (.) am liebsten immer
 030 HOCH la?(--) a al:so HOCH rennen,
 031 und dann bin ich HINGefallen;
 032 ER o::h; da hattest du? da hast dich ZU doll beeilt
 032 EV hm=HM,
 033 ER s_aber auch UNheimlich in so nem treppenhaus;=ne,
 034 EV hm=HM;
 035 ER dann HALLT das immer so;=
 036 =dann is das so LAUT;
 037 (1.78)
 038 EV ich weiß nicht woHIN damit-
 039 ER ((lacht)) ja,^

Ähnlich wie schon im ersten Schuljahr findet sich in Evas Erlebniserzählung des dritten Schuljahres zur Hervorhebung des Planbruchs das Mittel der Perspektivierung – hier in Form einer Andeutung („und DA ham wir nur gesehen“). Unter dem Gesichtspunkt eines solchen relativ fortgeschrittenen Mittels ist jedoch auffällig, dass Eva ihre Auflösung unmarkiert gestaltet, sodass die Erwachsene das *Happy End* der Geschichte als solches unterstützend herausarbeiten muss.

Beispiel (40): 36w-3-3

016 EV [aber ich] wir ham schon mal erLEBT,=
 017 wo äh so
 018 wir sind mal auf_ne HUNdewiese gegangen,
 019 vor unserem HAUS,
 020 °h da ham wir (so) ne ganz breite HUNdewiese,
 021 und dann °hh und DA ham wir nur gesehen,=
 022 wie_n HUND ohne herrchen oder frauchen °h da
 023 entLANG ge äh rannt ist;
 024 ER ECHT?
 023 EV DER ist AUsgebüchst;=
 024 =und dann hatten sich °h MEIN hund
 025 und DER hund sich (--)
 026 ER na?

027 (1,13)
 028 ER na ham die sich geKABbelt,
 029 oder [ham die geSP]IELT;
 030 EV [hm=HM;]
 031 nee die haben geKABbelt;

Eva verfügt demnach durchaus schon über erste Fähigkeiten zur sprachlich-formalen Markierung wesentlicher Strukturelemente ihrer Erlebniserzählung, baut diese aber im Verlauf des Längsschnitts nicht wesentlich aus. Hilfe benötigt sie darin, ihre Markierungen so einzusetzen, dass sich für die Zuhörenden eine durchgängig kohärente und in ihrer evaluativen Bedeutung erschließbare Geschichte ergibt. Deutlicher treten Einschränkungen in der Markierungskompetenz bei der *Fantasiegeschichte* zutage. Hier verzichtet Eva im ersten Schuljahr gänzlich auf den Einsatz von Formen, die den Planbruch hervorheben, und belässt es bei einer neutral gehaltenen Ablaufbeschreibung.

Beispiel (41): 36w-2-1

042 EV dann geht se nach HAUse, (1.0)
 043 macht sie sich was zu ESsen; (---)
 044 ER ja,
 045 (5.0)
 046 EV wenn sie da? (-) was zu essen FERTiggemacht hat, (-)
 047 dann ISST sie, (.)
 048 und dann (-) lernt sie das abeZE; (-)

Was die sprachlich-formale Ausgestaltung in den Spielanleitungen betrifft, so sind bei Eva vor allem die im zweiten und dritten Schuljahr gehäuft angewendeten Konkretisierungen bzw. Exemplifizierungen auffällig, die zudem mit ikonischen Gesten und damit mit kontextgebundenen Verfahren untermauert werden. Auch wenn sich einzelne abstrakte Regelexplikationen finden, so nehmen diese insgesamt nur einen geringen Teil von Evas Ausführungen ein, sodass ihre Spielanleitungen bis ins dritte Schuljahr hinein am ehesten dem demonstrierenden Darstellungsstil zuzuordnen sind (Beispiele (42) und (43)).

Beispiel (42): 36w-2-2

014 EV =dann (.) musst du dann immer eine AUFdecken?
 015 das is (.) also zum beispiel jetzt_n FISCH;
 016 ER hm=HM?
 017 EV =dann musste zum beispiel ne ANdere karte aufdecken,
 018 wenns dann NICHT der (.) der FISCH is,
 019 so wie HIER?
 020 ER =hm_HM,
 021 EV °h dann muss du_n wieder UMDrehen;

Beispiel (43): 36w-1-3

010 EV hm ja;
 011 also bei Uno,
 012 da hat man immer so KARTten,
 013 da kriegt jedes kind acht KARTen,
 014 ER hm_HM,
 015 EV und dann hat man da zum beispiel eine eine KARte,
 016 die ist ganz BUNT;
 017 ER ja;
 018 EV da also so mit ROT,
 019 gelb grün und BLAU;
 019 und davon darf man sich dann eine farbe AUSSuchen;
 020 (---)
 021 ER hm_HM,
 012 EV hm (2.60)
 013 ja;
 014 und dann (2.0) he
 015 (7.27)
 016 dann also dann mischt einer eine KARte,
 017 zum beispiel jetzt BLAU,
 018 und zum beispiel jetzt eine blaue EINS;
 019 dann kann man jetzt ne EINS legen,
 020 in einer ANderen farbe,
 021 oder BLAU;
 022 ER hm_HM,

Zusammenfassung zu Evas mündlicher Diskurskompetenz

Die Rekonstruktion der drei Facetten der mündlichen Diskurskompetenz zeigt, dass der Umgang mit globalen Kontextualisierungsanforderungen in der Erlebniserzählung und den Anleitungen zwar unproblematisch erscheint, Eva in der Vertextungs- und Markierungskompetenz jedoch auch für diese beiden Genres eine deutliche Abhängigkeit von dialogischer Unterstützung zeigt. Die Fantasieerzählung erwies sich darüber hinaus in allen drei Dimensionen als das für Eva schwierigste Genre, dem sie sich auch zu entziehen versucht. Wir konnten in den Analysen demonstrieren, wie Eva im Mündlichen insgesamt stark auf die Unterstützung der erwachsenen Zuhörenden baut, was sich im Schriftlichen angesichts des Wegfalls externer Ressourcen erwartungsgemäß als herausfordernd entpuppt. Das zeigt der nächste Abschnitt.

Schriftliche Kompetenzen im Gattungsvergleich

Das Produzieren satzübergreifender narrativer und explanativer Einheiten stellt Eva im Schriftlichen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg vor große Herausforderungen. Dies zeigt sich weniger in der Kontextualisierungskompetenz, die bei Eva

bereits im Mündlichen in den Genres Erlebniserzählung und Spielanleitungen weit ausgebildet war, sondern kommt am deutlichsten hinsichtlich der Vertextungs- und Markierungskompetenz zum Tragen. Dies gilt für alle Gattungen.

Erlebniserzählungen

Die erste schriftliche Erlebniserzählung von Eva liegt uns aus der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres vor. Wie bei Sabine handelt es sich um die Schreibaufgabe zu den Erlebnissen einer zuvor stattgefundenen Klassenfahrt.

Beispiel (44): 36w-Klassenfahrt-1. Klasse

1. die Nachtwanderung. [[1 cm frei]]Da Hat Mir gefallen
2. das die Reh gekommen sind. Auf dem Zimmer.
3. ich hab untengeschlafen Üder Mir hat Lea geschlafen.
4. fom Gehege.die Wilt Schweine.Unt Reh.gesehn
5. Dan sind wir zum wasserspielplatz
6. geganen Da HABe ich mit MARI
7. A. Gewipt. Dan HABen wir uns
8. Auf Die Wiese geleK und uns
9. Gesont. EnDe

Eva greift auf ihre im Mündlichen bereits ausgebildete Kontextualisierungskompetenz auch im Schriftlichen zurück, allerdings mit dem oben (6.2.2.1) beschriebenen Verfahren des eher dialogischen Anschlusses an die mit der Themenstellung gegebene Frage, was den Schreibenden besonders gut gefallen habe. Hier wird also der Text noch nicht schrifttypisch kontextualisiert.

Ganz ähnlich wie wir es bereits bei Sabine beobachten konnten, gelingt es auch Eva zu diesem frühen Zeitpunkt ihrer Schreibbiographie noch nicht, ihr Schreibprodukt textstrukturell um ein einziges erzählenswertes Ereignis, um einen Planbruch, herum zu vertexten. Stattdessen können wir beobachten, dass Eva für ihren Text thematische Untergliederungen vornimmt und zumindest bis Zeile 4 jeden neuen Abschnitt mit einer Art zusammenfassender Überschrift markiert („die Nachtwanderung“, „Auf dem zimmer“, „fom Gehege“), was ihrem Text den Charakter einer Mehrepisoden-Erzählung verleiht. Daran lässt sich erkennen, dass Eva ihren Text zumindest in Teilen satzübergreifend plant, was eine wesentliche Voraussetzung für die Produktion globaler schriftlicher Diskurseinheiten darstellt. Unmarkiert bleibt, wie die einzelnen thematischen Abschnitte von Evas Text miteinander verbunden sind. Ab Zeile 5 wechselt sie zu einer linearen Darstellung der Ereignisse, wobei dem Leser vorenthalten wird, wann genau diese stattgefunden haben und wie deren Erlebniswert zu deuten ist. Insgesamt lässt sich dieses Schreibprodukt eher dem Berichten als dem Erzählen zuordnen. Das mag – wie oben (8.2.2.1) erwähnt – mit der eher episodisch berichtenden Gattung ‚Reisebericht‘ zu erklären sein, obwohl die Aufgabenstellung auf ein singuläres Erlebnis steuerte.

Dieses Strukturierungsprinzip ändert sich auch nicht grundlegend im Schreibprodukt des dritten Schuljahres, in der eine Krankheitsepisode wiedergegeben werden sollte. In ihrem Text hält Eva konsequent an dem Vertextungsmuster ‚Liste‘ fest, obwohl sie ihren Text mit Hinweis auf die Genesung aller Beteiligten inhaltlich kohärent abschließt:

Beispiel (45): 36w-Kranksein-3. Klasse

1. [[Lücke: 1,5 cm]] Eva /
2. <[~~Letzte~~ Jahr]Letzte > Jahr war ich krank. /
3. [~~ich]~~<ich hatte > Fieber zu Hause. <[~~ich]~~da > wollte ich /
4. nur schlafen. Und am nechsten morgen /
5. hatte meine Mama Fieber. Und /
6. am nesten Tag hatte mein Papa Fieber. /
7. Und am nechsten Tag hatte mein /
8. bruder Fieber. Und am nesten /
9. Tag hatte meine schwester Fieber. /
10. <[u]U > nd <[~~in es mir wieder]~~am nesten Tag ging allen > /
11. gut.

Evas schriftliche Erzählungen greifen also auf mündlichkeitstypische Kontextualisierungsverfahren zurück; in der Vertextung und Markierung macht sich die fehlende dialogische Unterstützung bemerkbar.

Fantasieerzählungen

Zum Genre der Fantasieerzählung liegen uns Texte aus mehreren unterschiedlichen Zeitpunkten vor (s.o. 5.1.2 und 8.1.1.2), sodass an diesen die Weiterentwicklung schriftlicher narrativer Diskurskompetenz besser untersucht werden kann. Zu den ersten Schreibprodukten dieses Genres gehört die *Geschichte vom Kartoffelkäfer* vom Beginn des zweiten Schuljahres.

Zu dieser hatte die Lehrperson den Satzanfang „Es war einmal ein kleiner Kartoffelkäfer“ vorgegeben.

Beispiel (46): 36w-Kartoffelkäfer-2. Klasse

1. Eva
2. [[Lücke: 3 Zeilen]]
3. Es war einmal ein kleiner Kartoffelkäfer. /
4. Er <[w]F > rist JeDen tAG ein [A]BlAt. /
5. Er BAut Sich eine <[Hu]Kat > offel. /
6. <[Er-Get im-Walt _]FlanZe. Er Get Walt > /
7. und Bautt sich eine /
8. Hüte. <[e]E > r spilt Domin<[e]o >. /
9. Er spilt Mensch erGer /
10. Dich <[]n > ich. Er Get nach /

11. Drausen. und spilt /
12. Bal Mit Die Maus. /
13. Und Wen er nach /
14. Hause Get Giept es /
15. Su esen

Ganz so wie wir es schon von ihrer mündlichen Fantasieerzählung zum ungefähr gleichen Zeitpunkt kennen, beschränkt sich Eva im Schriftlichen auf eine scriptartige Darstellung des üblichen Tagesablaufes des Protagonisten, die sowohl einen Planbruch als auch eine deutliche temporale Abfolge vermissen lässt. Auf der Ebene der Vertextungskompetenz ist jedoch zu erkennen, dass Eva zum Abschließen ihrer Geschichte einen *coming-home-device* anwendet – ein gestaltschließendes Verfahren, auf das viele Kinder unserer Stichprobe in ihren ersten Texten zurückgreifen (s.o. 6.1.1.1 und 6.2.1.3).

Interessant in Bezug auf Evas Vertextungskompetenz ist, dass sich bereits ein halbes Jahr später eine wesentlich vollständigere Textstruktur bestehend aus einer ausführlichen Settingbeschreibung, einem Planbruch (*Auftauchen eines Ungeheuers*) sowie einer, wenngleich noch etwas unvermittelt wirkenden Auflösung in Form eines *Happy Ends* beobachten lässt, wie im nächsten Beispiel zu sehen ist.

Beispiel (47): 36w-Märchen-2. Klasse

1. Es <[W]w> ar einmal ein <[Mädchen]Junge> frau. /
2. Und die 7 Zwerge und eine Hexe. /
3. Und ein König Sie haden gehabeitet. /
4. <[Zuhause]Zu hause>. Sie haben awfgereu. /
5. Sie gen Zumdrunen. /
6. <[G]> ehn auf dem Weg Zum drunen /
7. triefd Sie Ein König. /
8. auf dem Weg Zum dlumen flügen /
9. Kam ein ungeheuen. /
10. *Es war einmal ein junge Frau und die 7 Zwerge und eine Hexe. /*
11. *Und ein König. Sie hat ihn geheiratet. Zu Hause. Sie haben /*
12. *aufgeräumt. Sie gingen zum Brunnen. Gehen. Auf dem Weg /*
13. *zum Brunnen trifft sie ein König. Auf dem Weg zum Blumen /*
14. *pflücken kam ein Ungeheuer.*

Eine wichtige Information zum Entstehungskontext dieses Textes ist, dass er in eine ausführliche mehrstündige Unterrichtseinheit zum Thema Märchenverfassen eingebettet war. Offenbar kann Eva aus den im Unterricht vermittelten Instruktionen Nutzen für ihre literale Diskurskompetenz ziehen. Dass es sich dabei noch nicht um eine stabile Kompetenz handelt, lässt sich in einem kurz darauffolgenden Text erkennen. Entstan-

den ist dieser drei Wochen später im Zuge einer Schreibaufgabe, bei der die Schüler/innen eine Geschichte über ein Kind verfassen sollten, das imstande ist, sich größer und kleiner machen zu können.

Beispiel (48): 36w-GrößerKleiner-2. Klasse

1. Es war einmal ein Junge er His Ni^zz. /
2. Wir waren in Zusammen in gindergaten. /
3. haden unz geholfen gegeneinander /
4. Er Konte nicht mer grösen machen. /
5. Er war so Klein das er nicht mer gröser /
6. machen gontee. er ist [z]umgezogen. /
7. nach der [[Vorname-Nachname]]strase. /
8. Esgetnach drausen und sPilt.

Wie bereits bekannt aus ihrer mündlicher Fantasieerzählung des ersten Schuljahres, können wir auch hier wieder beobachten, dass Eva in ihrem Text auf das Motiv einer Gegensatzrelation (hier: *konnte sich größer machen* vs. *konnte sich nicht mehr größer machen*) zurückgreift. Obschon sie die Umstände, wie es dazu kam, näher umschreibt (Z. 5f.), vermag dieses Element jedoch auch hier wieder noch nicht den textstrukturellen Kern der Geschichte zu bilden. Auffällig ist des Weiteren, dass Eva nunmehr einen Text verfasst, den man als Mischform von Erlebnis- und Fantasieerzählung beschreiben kann. Hervorgerufen durch Referenzen auf gemeinsame Erfahrungen (Z. 2: „Wir waren in Zusammen in gindergaten“) wird für die Leser/innen zunächst nicht das Auftreten fiktionaler Elemente erwartbar gemacht. In der Auflösung der Geschichte referiert Eva dann erneut auf die gemeinsamen Erfahrungen und lässt den Protagonisten – vermutlich autobiografisch angelehnt – an einen anderen Ort umziehen, was ebenfalls nicht auf einschlägiges Gattungswissen schließen lässt. Die Konsequenzen dieses Umzugs baut Eva nicht weiter aus, sondern verfällt erneut, wie wir es aus ihren früheren mündlichen und schriftlichen Fantasieerzählungen kennen, in eine skriptartige Ereignisdarstellung (nach draußen gehen, spielen). Wiederholungen auch in diesem Text lassen auf eine noch nicht sehr weit entwickelte Textplanungskompetenz schließen.

Evas mündliche und schriftliche Fantasieerzählungen lassen also darauf schließen, dass sie auch die internen Ressourcen (Gattungswissen, sprachliches Repertoire), die Sabine für ihre mündlichen und schriftlichen fiktiven Erzählungen nutzen konnte, nicht hinreichend zu Verfügung hat, um altersgemäß kohärente Fantasieerzählungen zu produzieren.

Spielanleitungen

In den schriftlichen Spielanleitungen werden die Spuren des Wegfalls dialogischer Unterstützung wiederum in der globalen Textstruktur deutlich sichtbar. Eva produziert sowohl bei der Schreibaufgabe im zweiten Schuljahr (*Märchenmemory*) als auch bei der im dritten Schuljahr (*Mensch ärger dich nicht*) im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern recht lange Texte. Dies spricht gegen die Erklärung, dass ihre

explanativen Diskurseinheiten lediglich aufgrund des noch hohen schreibmotorischen Aufwandes textstrukturell weniger ausgebaut ausfallen. Auffällig bei diesen ist weiterhin, dass es Eva offensichtlich noch Schwierigkeiten bereitet, leserorientiert zu antizipieren, welche Informationen zum Spiel zu nennen sind und zu bestimmen, in welchem Abstraktionsgrad diese zu präsentieren sind. So greift sie auch im Schriftlichen auf Exemplifizierungen zurück (Z. 5f., B 49 unten), ohne diese auf abstrakter Ebene in eine Regelexplikation einzubetten. Wenn sie dies versucht, bleibt sie zu unpräzise (vgl. Z. 9f. „und Wen man Es richtig <[machen]machd>. Ist es gu<[d]t>.“). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Eva in diesem Genre vor allem mit der orthographischen Form und weniger mit dem Vertexten, adressatenorientierten Kontextualisieren und Markieren von Anleitungen beschäftigt ist.

Beispiel (49): 36w-Märchenmemory-2. Klasse

1. Liebe frau Schneider! Die Schpirlreka<[l].> /
2. alz erstes Mi<[e]s>chen. /
3. Danach SPIelen. /
4. Dier Könik [und] ist ein <[S]J>orger. /
5. Der Schu und der Kater G<[e]e>hört /
6. Zusammen. <[d]er <[J]J>unxte fengt an. /
7. Man mussen[d]4 ode<[n]r><[3]3> SchPiler mitschp /
8. ilen. <[2]m>an muss 2 gaten auf de<[n]g>en. /
9. und Wen man Es richtig <[machen]machd>. /
10. Ist es gu<[d]t>. Das SchPil ist zu /
11. ende ween man ale gaten weg seid /
12. ir fertig siend. <[U]nd wen geine /
13. Märchen fienden.

Ähnliches zeigt sich auch in der schriftlichen Anleitung des dritten Schuljahrs (s.u. Beispiel (50)), in der Eva bspw. die unspezifische Regel expliziert: „Und man muss drauf achten mit wiefilen Jahren mann mit spielen darf“ (Z. 17f.). Aufgrund der Einbettung der Schreibaufgabe *Mensch ärger dich nicht* in ein quasi-experimentelles Design wissen wir, dass den Kindern während des Schreibprozesses ein globales Schema mit notwenigen Inhaltselementen (*Beschreiben des Spielmaterials, Ziel des Spiels, Erläutern der wichtigsten Spielregeln*) zur Verfügung stand (s. genauer 5.1.5 und 6.2.4; das Schema findet sich bei der Beschreibung von Sabines schriftlicher Spielanleitung, 8.2.2.1). Auffällig ist, dass Eva sich zu Beginn ihres Textes offensichtlich vom Schema löst zugunsten einer temporalen Abfolge der Spielhandlungen am Spielanfang. Ab Zeile 7 schiebt sie eine Zwischensequenz ein, in welcher sie die Namensgebung des Spiels erläutert und ab Zeile 9 ist sodann eine stärkere Orientierung am Schema erkennbar. Diese lässt sich bis hin zur Wiederaufnahme von sprachlich Vorgeformtem nachverfolgen (Z. 9f.: „Gewonnen hat der der“; Z. 19f.: „Was ich turen muss wan ich drane bin“). Erstaunlicherweise beschreibt Eva innerhalb dieses Textteils erneut detailliert das Material. Diese Beobachtung spricht dafür, dass sie bemüht ist, das in der unterrichtlichen Instruktion als Hilfestellung zur Verfügung gestellte Schema Stück für

Stück umzusetzen, dabei aber die Globalstruktur ihres Textes, der bereits zu Beginn auf das Material eingegangen ist, aus den Augen verliert.

Beispiel (50): 36w-MÄDN-3. Klasse

1. 4 Spieler dürfen mit spielen. /
2. Mann hat 4 Püpfchen. /
3. Mann darfmit einem püpfchen los gehen /
4. aber wenn mann eine 6 Gewürfelt hat /
5. dann durfst du noch mal ein Püpfchen /
6. nehmen. und raus nehmen und mit spielen. /
7. <[D]B>ei den[~~n~~] spiel darf mann sich nicht /
8. ärgern. Deswegen heißt das spiel Mensch /
9. ärger dich nicht.Gewonnen hat der /
10. der als erstes alle weg im Ziel hat. /
11. [~~Aa~~]nfangen tut der Jungst. Es gibt /
12. faben [~~sn~~] schwarz gelb rot und grün. /
13. Ein würfel brauch mann um zu würfeln. /
14. Mann darf nicht 2 mal würfeln. /
15. Mann darf auch nicht <[zu]s>chummeln. /
16. Mann muss drauf achten das mann /
17. Spieler mit spielen dürfen.Und man /
18. muss drauf achten mit wiefilen Jahren /
19. mann mit spielen darf. Was ich turen /
20. muss wan ich drane bin. Ich würfel /
21. einmal wenn ich eine 6 Gewurfelt habe /
22. und es sind noch püpfchen im Haus /
23. muss man einz raus setzen und /
24. darauf noch einmal Würfeln wen /
25. ein mal wurfeln.

Hier sehen wir, dass die externen Ressourcen der explizit-instrukionalen Vorbereitung sowie der visuellen Strukturierungshilfe beim Schreibprozess im Fall der schriftlichen Spielanleitung noch nicht zu einer global-kohärenten Organisation ihres Textes geführt hat, obwohl Eva von der unterrichtlichen Vorbereitung bei ihrem Märchentext eindeutig profitiert hat.

Wie in Kapitel 6.2.4 ausgeführt, ist hier zu vermuten, dass Evas strukturelles Erwerbsniveau für eine optimale Nutzung der instruktiven Hilfe noch nicht hinreichend ausgeprägt war.

Erwerbsprofil Eva

Evas Profil steht für Kinder, die im Mündlichen vorrangig auf externe dialogische Ressourcen bauen, mit deren Hilfe sie die Rolle einer konversationellen Erzählerin bzw.

Erklälerin durchaus situationsangemessen übernehmen können. Im medialitätssübergreifenden Längsschnitt zeigten sich bei Eva die Schwierigkeiten im Schriftlichen, die angesichts des Wegfalls dialogischer Unterstützung erwartbar sind.

In den genauen Analysen kündigt sich dieser Zusammenhang bereits beim Produzieren der mündlichen Diskurseinheiten an, bei denen Eva in Bezug auf die Vertextung und Markierung genreübergreifend sehr viel Unterstützung braucht. Angesichts des Umstands, dass ihr diese Hilfen während des Schreibprozesses nicht mehr zur Verfügung stehen, versucht sie jetzt vor allem an musterhaften genrespezifischen Formen und Mitteln zu arbeiten, die sie jedoch bezogen auf Fantasieerzählungen auch im Mündlichen noch nicht hinreichend beherrscht. Bei den narrativen Texten generell greift sie meist auf scriptähnliche oder listenförmige Aufzählungen als interne Ressource zurück, die das Erzählenswerte nur schwer erkennbar werden lassen. In den schriftlichen Anleitungen sind es syntaktisch komplexere Konstruktionen, denen sie größere Aufmerksamkeit schenkt, welche jedoch mit Einbußen hinsichtlich einer leserorientierten Globalstruktur einhergehen. Als Ersatz für die im Schriftlichen nicht verfügbaren dialogischen Hilfen kann Eva von der externen Ressource unterrichtlicher Instruktion nur z.T. profitieren: Bei der explanativen Textaufgabe fehlt ihr offenbar ein (im Mündlichen erreichtes) global-strukturelles Schwellenniveau, um die Unterstützung optimal zu nutzen (zu diesem Zusammenhang s.o. 6.2.4).

Bemerkenswert ist, dass Eva der Umstand der größeren Herausforderung beim Produzieren schriftlicher Diskurseinheiten offenbar selbst durchaus bewusst ist. So äußert sie im Interview, dass sie nicht gerne Texte schreibt. In ihren Antworten zeigt sie eine niedrige metakognitive Bewusstheit darüber, wie globale sprachliche Einheiten in der schriftlichen Modalität aufzubauen sind. Eva ist also ein Kind, das von einer Sprach- und Schreibförderung profitieren könnte, die auf der Grundlage unserer Erkenntnisse in Erwerbsverläufe und -ressourcen zu entwickeln wäre (s.u. 10.). Insbesondere wäre für dieses Kind eine frühe Förderung der mündlichen Diskursfähigkeiten (Schröder et al. 2014; Quasthoff / Toben 2014) hilfreich gewesen, die genreübergreifend möglicherweise zur Erreichung eines diskursstrukturellen ‚Schwellenniveaus‘ geführt hätte, das Eva eine bessere Nutzung der textstrukturellen Instruktionen ermöglicht hätte.

8.2.2.3 Erwerbsverlauf *Michael*: Auffällige mündlichkeitsspezifische interne Ressourcen

Mündlicher Diskurskompetenzerwerb im Genrevergleich

Schon in der ersten Klasse fielen uns bei Michael (17m) insbesondere die prosodischen und gestischen Ressourcen auf, die er virtuos zu nutzen wusste. Für seinen weiteren Erwerbsverlauf war die interessante Frage entscheidend, inwieweit und mit welchen Verfahren es ihm über die Zeit gelingt, diese genuin an die Mündlichkeit geknüpften Ressourcen in schriftliche Formen zu überführen.

Auch sein Erwerbsverlauf wird wieder vor dem Hintergrund der genaueren Darstellung von Sabine (s.o. 8.2.2.1) anhand der in Kapitel 7 vorgestellten Kompetenzdimensionen beschrieben.

Kontextualisierungskompetenz

Im Hinblick auf die *Erlebniserzählungen* zeigt Michael schon in der ersten Klasse konversationelle Kontextualisierungskompetenzen, allerdings eingeschränkt im Sinne der beschriebenen (s.o. 6.1.2.2) noch sehr engen Vorstellungen hinsichtlich der thematischen Anschlussmöglichkeiten an den vorgegebenen Erzählstimulus, die die meisten Kinder in diesem Alter haben. So antwortet Michael im Gespräch nach der vorgelesenen Hunde-Geschichte (s.o. 5.1.1) auf die Frage, ob ihm auch schon einmal „so etwas“ passiert sei, verneinend mit der Begründung, er besäße keinen Hund. Erst im weiteren Verlauf des Gesprächs, nachdem das andere anwesende Kind etwas über seinen letzten Zoobesuch erzählt hatte, produziert er eine kleine Erzählung über einen fremden Hund.

Dass Michael jeweils über unmittelbar passende Erlebnisse verfügt, erleichtert ihm offenbar die Produktion anschlussfähiger Erzählungen in den nächsten beiden Erhebungssituationen. Beide Male übernimmt er sofort das Rederecht, um den impliziten Zugzwang zu bedienen, wie diese Sequenz aus der zweiten Klasse verdeutlicht:

Beispiel (51): 17m-3-1

168	ER	dann wollte ich euch nochmal FRAGEN,
169		ob das EUCH schon mal passiert ist;=
170		=dass ihr euch so erSCHROcken habt;(-)
171	MI	[hm=hm, ((nickt))
172	K2	[?eh=?eh,
173	ER	[(<<p> dass ihr ANGST hattet;>)(-)
174		dir noch NICHT? ((zu K2))
175	MI	einmal hab ich bei mamas ARbeitskollegin geschlafen?

Wie oben (6.1.1) bereits ausgeführt, unterscheiden sich die Anforderungen an die Kontextualisierungskompetenz bei den *Fantasiezählungen*. Unter den Bedingungen der klaren Aufforderung, eine Geschichte weiterzuerzählen, übernimmt Michael in allen Erhebungssituationen ohne zu zögern das Rederecht und schließt eine Fantasieerzählung an, obwohl er dabei durchaus Probleme im Bereich der semantischen Planung hat: Insbesondere im ersten Schuljahr gelingt es ihm nur mit Unterstützung der Erwachsenen, eine thematisch passend kontextualisierte Erzählung zu produzieren.

In den *Anleitungen* ist Michael durchgängig über alle drei Erhebungssituationen auf eine Explizierung des Zugzwangs angewiesen. Im Folgenden illustriert die Sequenz aus der vierten Klasse, dass Michael auch im Alter von 9;7 noch einen unterstützenden Zuhörerzug (Z. 009) braucht, um in seine Spielanleitung einzusteigen (vgl. 6.1.3):

Beispiel (52): 17m-1-3

005 ER KENNST du das,
 006 MI ja=a,
 007 (-)
 008 ER ja,
 009 kannste mir das erKLÄren,
 010 MI hm=HM,
 011 (--)
 012 ALso es: gibt (.)

Insgesamt zeigt Michael also bereits in der ersten Klasse elementare Kontextualisierungskompetenzen, insofern er die in den Erzählsituationen direkt gesetzten globalen Zugzwänge ohne Probleme bedienen kann. Indirekte Zugzwänge wie bei den Anleitungen bedient er jedoch im Unterschied zu den meisten Altersgenossen (vgl. 8.1.2.1, Tab. 7a-c) erst nach Lokalisierung und Explikation. Bei der Herstellung inhaltlicher Passung braucht er ebenfalls Zuhörerunterstützung.

Vertextungskompetenz

Michaels Vertextungskompetenz ist von Anfang an ausgeprägt: Alle drei *Erlebniserzählungen* weisen (mindestens) einen Planbruch auf, der zum Teil auch aufgelöst wird.

Die Erzählung aus der ersten Klasse orientiert sich noch weitgehend an der chronologischen Abfolge mehrerer Ereignisse; dabei werden episodenförmig mehrere Planbrüche angeboten. Schon in seiner ersten *Erlebniserzählung* löst Michael bemerkenswerterweise – im Unterschied zu dem durchaus noch häufigen Muster des *ending-at-the-high-point* (s.o. 6.2.2.3) – die Komplikation des Planbruchs auf. Die weiteren *Erlebniserzählungen* weisen dann im Sinne der konversationellen Einbettung des Genres (Ohlhus 2014) nur noch einen Höhepunkt auf. In der Erzählung der letzten DSP verwendet Michael zudem eine evaluierende Äußerung, um den Abschluss seiner Erzählung zu markieren:

Beispiel (53): 17m-3-3

047 MI war er IMmer noch nicht SCHLAPP;=
 048 =er hat mir den BALL vor die füße gelegt;
 049 ER <<p> ach;>
 050 MI der [ist unSCHLAG(.)bar;
 051 ER [()];]

Diese letzte Erzählung ist außerdem deutlich elaborierter als die ersten beiden: Einer ausführlichen Orientierungssequenz folgt die Darstellung eines einzelnen Ereignisses, die auf einen Höhepunkt hin entwickelt und durch eine Auflösung mit abschließender Evaluation komplettiert wird.

In seinen *Fantasiezählungen* zeigt Michael ähnlich hohe Vertextungskompetenzen: Die Erzählungen weisen thematische Elaborierungen im Sinne des *prompting* (s.o.

6.1.1.1) sowie Planbrüche, jedoch nur teilweise auch Abschlüsse auf, bspw. durch einen stereotypen *return-home-device* (1. Klasse). Dabei verlässt sich Michael in der vertextenden Durchführung seiner Erzählungen relativ wenig auf externe Zuhörerunterstützungen, sondern entwickelt seine Äußerungspakete eher selbstständig, ohne Nachfragen der Zuhörenden.

Hinsichtlich der weiteren externen Ressource (konzeptionell) schriftsprachlicher Modelle ist festzustellen, dass er einmal ersichtlich eine Sagenfigur („Sinbad“) als Protagonist seiner Erzählung nutzt, die – einem beliebten Märchentopos entsprechend – gegen einen bösen Zauberer kämpft und gewinnt. Die beiden anderen Fantasieerzählungen werden mehr oder weniger ohne offene Referenz auf bekannte Märchen- oder Sagenfiguren entwickelt.¹⁷ Michael hat also offensichtlich Zugang zu fiktiven Stoffen und Sprachmodellen in Form von Vorleseerfahrungen oder der Rezeption von Filmen oder Hörspielen.

Michaels *Anleitungen* weisen insgesamt eher Vertextungsstrukturen auf, die am realen Spielverlauf orientiert und noch nicht genretypisch organisiert sind. In der ersten und zweiten Anleitung wird das Spielmaterial nicht eingeführt; auch das Spielziel wird nur auf Nachfrage produziert. Es zeigt sich also auch hier, dass die Vollständigkeit der Erklärungen – wie in 8.1.2.2 gezeigt – ein guter Indikator für die globale Strukturierungskompetenz bei Spielanleitungen ist. Die Spielregeln selbst werden dagegen sehr anschaulich anhand des tatsächlichen Spielablaufs erläutert.

In der letzten Anleitung (*UNO*) produziert Michael eine sehr ausführliche Vorstellung des Spielmaterials; Spielregeln und Spielziel werden jedoch nicht genannt (letzteres erst wieder auf Nachfrage). Insofern stellt diese Anleitung strukturell eigentlich – wie bei vielen anderen Kindern (s.o. 8.1.2) – einen scheinbaren Rückschritt im Vergleich zu den früheren dar, was aber an der größeren Komplexität des Spieles *UNO* liegen dürfte (s.o. 8.1.2).

Michaels Profil zeigt also bisher eine im Altersvergleich nach den vergleichenden Merkmalen eher schwach ausgebildete Kontextualisierungskompetenz und eine durchaus überdurchschnittliche Vertextungskompetenz, beides genrespezifisch in einem geringeren Erwerbsniveau bei der Spielanleitung. Der bei Michael auffällige Rückgriff auf prosodische und nonverbale Ressourcen ist im Rahmen der Markierungskompetenz zu diskutieren.

Markierungskompetenz

Schon in der ersten *Erlebniserzählung* nutzt Michael ein sprachliches Mittel zur Markierung eines wichtigen Ereignisses (*auf einmal*). Insgesamt überwiegen aber deutlich prosodische Mittel zur Hervorhebung weiterer Ereignisse und gestische Mittel der Verständigungssicherung, wie in der konversationell eingebetteten *Erlebniserzählung* des

¹⁷ Möglicherweise nutzt Michael in seiner letzten Fantasieerzählung allerdings *Harry Potter* als Vorlage (Umfang, der unsichtbar macht).

ersten Schuljahrs im folgenden Beispiel (54). Interessant ist hier, wie auch die Zuhörerin die globale Struktur der Erzählung gewissermaßen mimisch reproduziert (Z. 300 und 306):

Beispiel (54): 17m-1-1

297 MI bei mir (-) ges (.) Übergestern; (.)
 298 hat ich °hh als ich REINgekommen bin zu ihr; (-)
 299 hat_n hund mich !GANZ! doll ANgebellt; (-)
 300 ER (*(guckt erstaunt)*)
 301 MI da hat (.) der sich aber an mich gewÖHNT,
 302 dann hab ich ihn an die LEIne genommen; (--)
 303 und |plötzlich wurde der so DICK, (---)
 304 |*hält beide Hände mit größerem Abstand zueinander vor seinen*
 305 *Bauch,*
 306 ER (*(guckt erstaunt)*)
 307 MI und DANN, (-)
 308 wurde der AUch ganz schön SCHWER; (.)
 309 da kam so ein AUto,=
 310 =wollt ich DEN (-) so an (.) |am BAND nehmen,
 311 |(*(guckt in die Kamera, hält*
 312 *rechten Arm hoch)*)
 313 is=er (-) hat er (-) wollte der (.) mich BEIßen,=
 314 =aber zum glück bin ich zuRÜCKgesprungen.

Hier wird deutlich, wie Michael den Einstieg in seine Erzählung nonverbal stützt und in der Durchführung auf gestische Ressourcen zurückgreift, u.a. wenn er lexikalische Schwierigkeiten hat („Band“ statt „Halsband“). Dies gilt auch für die zweite Erlebniserzählung. Gleichzeitig setzt er aber auch schon in der ersten Klasse sprachliche Markierungsformen ein: „!GANZ! doll, plötzlich.“ In der letzten Erzählung benutzt Michael dann vor allem sprachliche Mittel.

In den *Fantasierzählungen* verwendet Michael ebenfalls prosodische und gestische Mittel. Besonders in der ersten Erzählung nutzt Michael für die Darstellung gestische und z.T. auch lautmalerische Ressourcen, allerdings eher begleitend als tatsächlich zur Markierung relevanter narrativer Strukturteile.

Beispiel (55): 17m-1-1

071 MI es war einmal ein klein (-) ein kleiner JUNge;
 073 ER [hm,
 074 MI [°hh der wollte gerne mal FLIEgen;
 075 ER hm=HM,
 076 MI |hat es !IM!mer wieder AUSprobiert;
 077 |(*(macht mit beiden Armen „Flügelbewegungen“)*)
 078 ER [hm=hm;
 079 MI [|eines TAgEs,
 080 |(*(Flügelbewegungen)*)

081 | KONNte er auf einmal fliegen;
 082 | ((Flügelbewegugen))
 083 ER das ist ja TOLL;
 084 MI °hh und DANN:,
 085 hat der geSAGT, (-)
 086 mam ich mÄch dir ne überRASCHung; (.)
 087 ER ((nickt))
 088 MI |mach die AUgen zu,
 089 | ((macht die Augen zu))

 090 | hat d die (-) hat die die AUgen zu gemacht,
 091 | ((hebt die Arme hoch))

 092 | geFLOgen, geFLOgen, geFLOgen,
 093 | ((macht mit beiden Armen Flügelbewegungen))
 094 und da da hat er auch den ()
 095 (kannst die augen AUFmachen;)
 096 |b? b? b? b? b?
 097 | ((dreht den Kopf hin und her))
 098 ER ((lacht)) (--)
 099 MI |da dann ag? dann sagt der JUNge,
 100 | ((wiegt den Oberkörper hin und her))

 101 | °h ich bin in der [LU=UFT; (-)
 102 | ((verdreh die Augen nach oben))

 103 | ((lautmalerisch; „Absturzgeräusch“))
 104 | [((streckt dabei die Zunge heraus, wiegt den Kopf hin und her und
 105 | legt ihn schließlich in den Nacken))
 106 ER ((lacht))
 107 MI fällt die frau nach HINTen,(.)

Hier ist also wieder – diesmal unter dem performativischen Aspekt – der interessante Genreunterschied zu beobachten, dass Fantasieerzählungen sehr viel stärker ausgebaut werden als konversationell eingebettete Erlebniserzählungen (s.o. 6.1.1 und 8.1.2).

Wie in der konversationell eingebetteten Erlebniserzählung der 3. DSP verzichtet Michael bei seiner letzten Fantasieerzählung, die prosodisch mit Listenintonation produziert wird, so gut wie vollständig auf Handgesten, strukturiert aber die episodischen Abschnitte seiner langen Erzählung deutlich durch Blickrichtung und mimische Mittel wie Lächeln in Koordination mit evaluativen Reaktionen der Zuhörerin.

Auch in den *Anleitungen* lassen sich zunächst Michaels Präferenzen für gestische Darstellungsmittel erkennen. In der ersten und zweiten Klasse nutzt er – wie viele Kinder (Hausendorf 1995) – insbesondere ikonische Gesten, um die einzelnen Spielschritte zu veranschaulichen. Diese werden kombiniert mit syntaktischen Reihungen – komplexe Konstruktionen, wie z.B. Konditionalkonstruktionen, werden kaum verwendet. Damit entspricht sein Darstellungsstil dem stark auf Veranschaulichung angelegten

‚Demonstrieren‘ (vgl. Kern 2003). Auch in der letzten Anleitung stellt Michael die relevanten Positionen (*Spielmaterial, Spielgedanke, Spielregeln*) weder vollständig noch in einer kohärenten Weise dar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Entwicklung von Michaels mündlicher Diskurskompetenz über die einzelnen Genres deutlich verschieden darstellt. Seine Erzählungen zeigen Stärken in der Vertextung. Auffällig ist die Markierung durch prosodische und gestische Formen. Die Verwendung nonverbaler Ausdrucksmittel lässt allerdings im Entwicklungsverlauf nach, während die Elaboration der einzelnen, narrativen Strukturelemente zunimmt. Im Hinblick auf die Anleitungen sind dagegen keine globalstrukturellen Fortschritte zu verzeichnen.

Bei einem Kind wie Michael, der sich vergleichsweise stark auf medial-mündlich gebundene *interne* Markierungs-Ressourcen stützt, wird also die Frage besonders interessant sein, wie er dies im Schriftlichen kompensiert. Bei der Beantwortung dieser Frage ist – bezogen auf seine mündlichen Praktiken – zweierlei zu beachten: Er verlässt sich zum einen vergleichsweise wenig auf die mündlichkeitsspezifische *externe* Ressource der dialogischen Unterstützung, hat hier also – im Unterschied etwa zu Eva – für den Schreibprozess günstige Startbedingungen. Im Unterschied zu manchen altersgleichen Kindern hat Michael zum anderen die Notwendigkeit zur Markierung seiner Vertextungs- und Kontextualisierungsstrukturen erkannt: Er muss also „lediglich“ das schrifttypischen Formeninventar erwerben.

Schriftliche Kompetenzen im Genre-Vergleich

Erlebniserzählungen

Die erste Erlebniserzählung von Michael stammt aus der zweiten Klassenstufe und gehört zu den Klassenfahrt-Texten. Wie bereits häufig beschrieben (6.2.2.1), bestand die Aufgabe darin, von einem Erlebnis zu schreiben, das den Kindern besonders gut gefallen hatte. Schon durch die Aufgabenstellung wurde damit also eigentlich das narrative Kriterium des erzählerischen Höhepunktes festgelegt und auf die Elaboration eines singulären Ereignisses hingesteuert, obwohl viele Kinder eher die episodenhafte Struktur eines Reiseberichts wählten. Ein weiteres Schreibprodukt aus der dritten Klasse hat Krankheit zum Thema. Hier sollten die Kinder eine ihrer Krankheitsgeschichten schriftlich erzählen.

Kontextualisierung

Michaels erster Erlebniserzählung fehlt noch eine Einbettung in den Kontext der Aufgabe, die die thematischen Relevanzen des folgenden Textes expliziert. D.h., es fehlen prototypische literate Mittel (Maas 2008), mit denen die Aufgaben der Kontextualisierung gelöst werden, z.B. eine vom restlichen Text abgesetzte Überschrift sowie das Schreiben einer kurzen einleitenden Textpassage (z.B. ‚als wir auf der Klassenfahrt waren ...‘, s.o. 6.2.2.1). Auch in der zweiten Erzählung fehlt eine Überschrift; zumindest findet sich hier aber schon ein kurzer einleitender Satz (‚vor einniger Zeit war ich

krank“). So wird ein Bezug zur Aufgabenstellung hergestellt und gleichzeitig in das Thema der Erzählung eingeführt. Ein Erwerbsfortschritt im Hinblick auf die Kontextualisierungskompetenz ist hier also erkennbar.

Vertextung und Markierung

Im Vergleich zu den mündlichen Erzählungen fällt auf, dass in keiner der beiden schriftlichen Erlebniserzählungen ein spezielles Ereignis als Höhepunkt hervorgehoben und markiert wird. Stattdessen reiht Michael jeweils mehrere Ereignisse aneinander, die nur teilweise kausal miteinander verbunden sind. Michael fällt es – ebenso wie den meisten anderen Kindern zu diesem Zeitpunkt – noch schwer, bei dieser Schreibaufgabe eine auf ein einziges Ereignis zugeschnittene Erzählung zu produzieren. Zur Illustration kann Michaels schriftliche Erlebniserzählung aus der zweiten Klasse (Klassenfahrt) dienen:

Beispiel (56): 17m-Klassenfahrt-2. Klasse

1. Ich wa auf der Wi <[PP]pp> e und /
2. hap mir den PoPo folezt /
3. wal Tobias zu dol gew- /
4. ipt hat wal und h <dan Bin ich> <[g]G> flogen.- /
5. bin <[und]alserdem> <dan> bin [i]ich Salch- /
6. en geschprungen und bin <üba> Kroiz /
7. geschprungen. [weitere infogitz- /
8. unter WWW.Michael.de /
9. Da gipz Spiel Spaß und] /
10. und da nach <[B]S> in wir auf den Wasser /
11. SPilPlaz. und da wa das Wasa Und da /
12. Konrad naS.

In den Textprodukten zeigt sich sehr offensichtlich der oben beschriebene (vgl. u.a. Becker 2002) Rückgang an narrativer Strukturiertheit bei schriftlichen Erlebniserzählungen, die im Mündlichen bereits beherrscht wird (s.o. 6.2.2.3 und 8.1.2.2). Einer der Gründe für diesen scheinbaren Entwicklungsrückschritt liegt darin, dass die Strukturierungsplanung um ein einzelnes Ereignis hier kontextuell sehr viel weniger gestützt wird als in den mündlichen Erlebniserzählungen. Entsprechend fehlen auch die Markierungen. Auffällig in der schriftlichen Erzählung aus der zweiten Klasse ist allerdings, dass Michael sehr spezielle metatextuelle Ressourcen zur Markierung nutzt, die klar erkennbar – wie die Formel „www.michael.de“ – aus dem Internet stammen.¹⁸ Interessanterweise werden diese Formel und das daran anschließende Satzfragment offenbar zur

¹⁸ Eine kleine Recherche hat ergeben, dass das Versatzstück „da gibt’s spiel spass und“ von der T-Online-Seite *Kids* stammen könnte, deren Slogan „Spielen, Spaß und Spannung“ ist.

Markierung des Erzählabschlusses verwendet (hiermit wird in Hypertextmanier ein gelungener Verweis über den Text hinaus gemacht). Ihre Verwendung als Mittel zur Textgestaltung in einer Erlebniserzählung weist auf die Verfügbarkeit neuer schriftlicher Ressourcen hin, die in Michaels Fall die medial mündlich gebundenen Markierungen mit Hilfe von Prosodie, Gestik und Blickrichtung ersetzen. Wie in der Umschrift erkennbar ist, streicht die Lehrerin diesen Textteil allerdings wieder heraus und bittet Michael die Erzählung weiter zu schreiben. Der daraufhin angeschlossene Teil endet dann ohne Abschluss, obwohl Michael in seinen mündlichen Erlebniserzählungen schon früh zumindest Auflösungen verbalisiert hatte.

In der Erlebniserzählung aus der dritten Klasse produziert Michael dann allerdings eigenständig einen abschließenden Satz, der in seinen Text integriert ist, und demonstriert so den Fortschritt bezüglich seiner schriftlichen Vertextungskompetenz:

Beispiel (57): 17m-Kranksein-3. Klasse

21. am nesten Tag konte ich /
 22. wieder in[ɛ] die S <[ʊ]c> hule gehen

Fantasieerzählungen

In den *Fantasieerzählungen* nutzt Michael wie viele andere Kinder auch vor allem märchentypische Versatzstücke am Anfang und Ende seiner Erzählungen:

Beispiel (58): 17m-Drache-3. Klasse

4. Es war ein mal e <i> n kleiner Drache /
 5. der sehr tolp <[a]a> tschig war. er wonte /
 6. weit weit we <[gʰ]g> in einer <[h]H> öle.

Daran zeigt sich, dass die Kinder für die schriftlichen Fantasieerzählungen Modelle nutzen können, die ihnen vom Vorlesen, von Märchenkassetten o.Ä. bekannt sind. Diese Modelle, die zur Markierung relevanter narrativer Strukturen verwendet werden (bspw. auch zum Abschließen), tragen offenbar nicht unwesentlich zur Entlastung der Kinder in der mühsamen Situation des Schreibens bei und dienen damit als Strukturierungshilfe (s.o. 6.2.1; Becker 2005; Ohlhus 2014).

Schon Michaels zweite schriftliche Fantasieerzählung ist auf einen Planbruch hin konstruiert, der allerdings noch kaum sprachlich markiert wird („Und dar war Markus“). In der späteren Erzählung dagegen markiert Michael den Planbruch mit der Formel *eines Tages* und arbeitet das daran anschließende Ereignis (*dem Drachen war langweilig*) durch die Verwendung eines kontrastiven Konjunktors (*aber*) noch zusätzlich als Teil des Planbruchs heraus:

Beispiel (59): 17m-Drache-3. Klasse (Fortsetzung)

9. <[œ]Ein> es <[ʦ]t> ages wolten seine /
 10. Elternn etwa <[ʧ]s> zu essen besorgen /

11. und flogen los. Aber dem kleinen Drachen /
12. war es aber langweilig

An diese Episode schließen sich weitere Episoden mit Planbrüchen an, die mit denselben sprachlichen Formeln markiert werden. Insgesamt zeigt sich, dass Michaels Vertextungs- und Markierungskompetenz in den schriftlichen Fantasieerzählungen deutlich höher ist als in den Erlebniserzählungen und steht damit prototypisch für den Befund, dass bei vielen Kindern der Strukturierungsgrad der schriftlichen Fantasieerzählungen gegenüber den mündlichen eher ansteigt oder auf hohem Niveau gleichbleibt, während er bei den Erlebniserzählungen (und Spielanleitungen) eher abnimmt. Interessant ist, dass Michael dieses Muster zeigt, obwohl er in beiden narrativen Gattungen im Mündlichen sehr stark auf medial mündliche Formen des *replaying* (Goffman 1981) zurückgreift. Allerdings konnten wir ja feststellen, dass er zusätzlich von Anfang an auch sprachliche Markierungsformen einsetzt. Die auffällige prosodische und gestische Markierung stellt sich also eher als eine durchgängige szenisch besonders ausgeprägte Form der globalen performativen Gestaltung in beiden Gattungen dar, als ein Rückgriff auf nonverbale globale Strukturierungsmittel. Damit lässt sich der Abfall in der schriftlichen Erlebniserzählung auch in Michaels Fall nicht mit der Herausforderung erklären, sich passende Formen in einer neuen Medialität aneignen zu müssen, sondern mit den für alle Kinder geltenden kontextuellen Bedingungen: Die konversationelle Einbettung in der mündlichen Erlebniserzählung entlastet die Kontextualisierung und unterstützt die Vertextung um einen Planbruch.

Wie sieht es nun mit den schriftlichen *Anleitungen* aus, die in Michaels mündlichen Versionen ebenfalls von veranschaulichenden Gesten und verstehenssichernder Prosodie begleitet und nicht auf besonders hohem Niveau vertextet waren?

Anleitungen

Aus dem Erhebungszeitraum liegt von Michael nur eine schriftliche Anleitung vor. Diese ist in Form eines Briefes an einen Mitarbeiter der Studie konzipiert.

Beispiel (60): 17m-Anleitung-2. Klasse

1. Lieber Her <[r]> Ohlhus, <[ð]d> ie Broschen /
2. die w <[ə]i> er gemacht haben, die kontest /
3. du ja auch mal machen <[!],> und so /
4. gets. Man <[]brauchgr> oße und <[]k> leine /
5. Dreiecke und Kreise und Qadrate und ein /
6. Rechte <[k]ck> und <[ð]d> ick und dünnes Mossgum <[]-> /
7. mie, Zum beischpiel du nimmst ein /
8. <[Dreieck ein]großes Dreieck> einen kleinen Kreis einen /
9. großes <[Recht]Qadr> at <und> ein kleine <[f]s> Rechteck. /
10. Man muss 3 Farben <und> + Muster so je <[z]tz> t /
11. weist du wie man Broschen macht /
12. Besuch uns mal. Dein Michael

Nach einer genretypischen Einleitung wird das Material eingeführt und dann beispielhaft veranschaulicht (Z. 7f.). Wie das Material verarbeitet werden muss, wird nur andeutungsweise verschriftet (Z. 10), wichtige Arbeitsschritte fehlen ganz. Michael bleibt insgesamt stark im demonstrierenden Modus der Mündlichkeit verhaftet, was sich einerseits an der dialogischen Form des Briefes zeigt, die er gewählt hat, und andererseits an der Veranschaulichung mit Hilfe eines Beispiels. Allerdings finden sich die brieftypischen Anrede- und Schlussformeln.

Michaels schriftliche Spielanleitung geht also strukturell im Hinblick auf die Vollständigkeit nicht über seine mündlichen Anleitungen hinaus. Es ist aber bemerkenswert, dass es ihm gelingt, die hinweisenden und ikonischen Gesten, die er im Mündlichen bei dieser Gattung auch durchaus zur Verständigungssicherung eingesetzt hatte, in der schriftlichen Anleitung durch relative Größenangaben und Farbbezeichnungen zu ersetzen.

Erwerbsprofil Michael

Michaels Vertextungskompetenz ist schon in der ersten Klasse recht weit entwickelt. Dabei strukturiert er relativ unabhängig von externen Ressourcen in Form unterstützender Aktivitäten der erwachsenen Zuhörenden. Prosodie und Gestik verwendet er virtuos nicht primär, um narrative Strukturen zu etablieren, sondern um – im Fall der Erlebniserzählung – eine spezielle Erlebnisqualität herzustellen bzw. im Fall der Fantasieerzählung die Erzählung performativ auszubauen. Im Fall der Anleitungen nutzt er diese internen Ressourcen um besonders veranschaulichend zu erklären oder auch ikonisch Verständigung zu sichern. Die genaueren Analysen zeigen, dass Michael jedoch schon früh auch verbale Formen der Markierung einsetzt. Damit stellt sich die Verwendung dieser Ressourcen eher als ein szenisches Stilmittel heraus als ein ‚strukturtragendes‘ Verfahren. Angesichts der Tatsache, dass Markierungskompetenz i.Allg. relativ spät erworben wird (Hausendorf / Quasthoff 1996), ist bemerkenswert, dass er überhaupt schon (verbal oder nonverbal) markiert. Seine verbale Markierungskompetenz wird im Verlauf der mündlichen Entwicklung immer ausgeprägter.

In den schriftlichen Produktionen der Erlebniserzählung fällt Michael in den Bereichen der Vertextung und Markierung hinter seine mündlichen Kompetenzen zurück. Obwohl er bspw. im Mündlichen schon in der ersten Klasse durchaus über sprachliche Mittel zur Markierung von Planbrüchen verfügt, gelingt es ihm nicht, sie in seinen schriftlichen Produktionen einzusetzen, da diese nicht entsprechend aufgebaut sind. In den Spielanleitungen, deren globale Strukturierung sich ja in einem späteren Entwicklungsfenster vollzieht (s.o. 6.1 und 8.1), erreicht Michael in beiden Medialitäten kein hohes Strukturierungsniveau. In den Fantasieerzählungen dagegen ist der Unterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Kompetenzen – wie bei vielen Kindern – nicht so ausgeprägt. Michael greift hier gattungstypisch bereits in seinen mündlichen Erzählungen auf literate, strukturierungsunterstützende Mittel zurück, die sich ebenfalls in seinen Texten finden.

Das besondere Profil von Michael, das ihn für unsere Auswahl interessant erscheinen ließ, lag in einer auffällig szenisch geprägten Performanz, die die medial mündlichen Formen des *replaying* (Goffman 1981; Quasthoff 1980) – Prosodie, Blickrichtung, Gestik – dominant einsetzte. Die genauere Analyse zeigt allerdings, dass diese Formen selten zur globalen Strukturierung, sondern eher begleitend als globales Stilmittel, z.T. auch zur lokalen Verständigungssicherung eingesetzt wurden und sprachliche Ressourcen der Markierung durchaus schon früh und über den Zeitverlauf zunehmend zur Verfügung standen. Auf diese Weise stellte sich heraus, dass Michael bei der Eroberung der Schriftlichkeit in dieser Hinsicht keine besonderen Schwierigkeiten zu bewältigen hatte.

8.2.2.4 Erwerbsverlauf *Robert*: Mündliche Kompetenzen profitieren von der Schriftlichkeitserfahrung

Als viertes und letztes Fallbeispiel wird nun die Entwicklung von Roberts (13m) mündlicher und schriftlicher Diskurskompetenz vorgestellt. Im Vergleich zu den drei oben beschriebenen Entwicklungsverläufen, bei denen mehr oder weniger die Frage leitend war, welche Herausforderungen die Schriftlichkeit an die jungen Schreiber/innen stellt und ob bzw. wie diese hierfür Ressourcen aus der Mündlichkeit nutzen, ist für Robert interessant zu fragen, ob nicht umgekehrt schriftliche Textkompetenzen auch begünstigend auf Diskursleistungen im Mündlichen wirken können. Charakteristisch ist, dass Robert der Übergang ins Schriftliche von Beginn an leichtfällt, obwohl ihm die Produktion mündlicher Diskurseinheiten – und dies besonders in den narrativen Genres – in den ersten beiden Schuljahren noch größere Schwierigkeiten bereitet. Im dritten Schuljahr lässt sich sodann ein bemerkenswert großer Sprung in den mündlichen Diskursleistungen erkennen, den wir in den nun folgenden Ausführungen als Folge der Schreiberfahrungen und der damit verbundenen instruktiv vermittelten Schreibstrategien rekonstruieren. Aus Platzgründen verzichten wir bei diesem Fallbeispiel auf eine ähnlich detaillierte Darstellung des mündlichen Diskurserwerbs wie für die obigen Kinder vorgenommen, sondern konzentrieren uns auf diese nun neu aufgeworfene Frage, welche Bedeutung den im Zuge unterrichtlicher Erfahrungen aufgebauten schriftlichen Kompetenzen für die mündliche Diskursentwicklung zukommen kann.

Mündlicher Diskurskompetenzerwerb der ersten beiden Schuljahre im Genrevergleich

Kontextualisierungskompetenz

Zu Beginn unserer Erhebung fällt es Robert sichtlich schwer, im Genre der *Fantasieerzählung* mit den Anforderungen eines globalen Zugzwangs umzugehen. Als Erstklässler produziert er nach der Vorgabe des Geschichtenanfangs durch die Erwachsene erst nach mehreren längeren Pausen einen Erzählbeitrag, der jedoch nicht als Äußerungspaket ausgebaut wird („da stürzte er AB;“).

Beispiel (61): 13m-2-1

018 ER es war einmal ein kleiner JUNge,
 019 der konnte FLIEgen; (--)
 020 und PLÖTZlich Eines tAges,
 021 pasSIERte etwas;
 022 (18.1)
 023 RO <<p> hm:;>
 024 (20.8)
 025 ER soll ich noch mal den ANfang sagen,=ja,
 026 °h es war einmal ein kleiner JUNge,
 027 der konnte FLIEgen; (--)
 028 und Eines TAges,
 029 da pasSIERte etwas; (3.6)
 030 RO da stürzte er AB; (--)
 031 ER hm=HM,
 032 oh WEI;
 033 (4.1)
 034 ER NOCH was? (3.3)
 035 RO hm:::
 036 (6.7)
 037 RO <<kopfschüttelnd> ?hm=?HM;> (--)

Im Gespräch eine satzübergreifende narrative Diskurseinheit beizusteuern, stellt für Robert auch ein Jahr später – wie der zweite Transkriptausschnitt zeigt – noch eine große Herausforderung dar. Das Aufrechterhalten seiner Fantasieerzählung geht im zweiten Schuljahr entscheidend auf die Unterstützungsleistungen der erwachsenen ZuhörerIn zurück, die Robert durch mehrere lokale Nachfragen dazu ermuntert, den Fortgang der Handlung weiterzuspinnen, wobei Robert sich weiterhin auf lokale Antworten unterhalb des Satzformats beschränkt:

Beispiel (62): 13m-2-2

032 ER was könnte der (.)
 033 in WAS könnte der kleine JUNge sich verWAndeln,
 034 ER und dann MACHen,
 035 (2.0)
 036 RO eine SCHLANGE;
 037 ER eine SCHLANGE; (-)
 038 hm=HM,
 039 oKAY;
 040 ALso;=
 041 =er verWAndelt sich in eine SCHLANGE; (.)
 042 °hh und DANN,
 043 (15.7)
 044 °hh was konnte er da so ANstellen; (-)
 045 als SCHLANGE;
 046 (2.1)
 047 RO hm:;

048 (3.2)
 049 in Höhlen kriechen; (-)
 050 ER hm=HM; (--)
 051 °h geNAU; (--)
 052 dann kriecht er in eine Höhle; (-)
 053 und DANN- (--)
 054 was ist da DRIN, (-)
 055 was kann er da FINDen- (-)
 056 was kann er da MACHen- (-)
 057 (3.0)
 058 RO MÄUse; (-)
 059 ER MÄUse; (-)
 060 u:::h;
 061 ((lacht))=
 062 =°hh a:HA;
 063 okAY;
 064 °h dann trifft er MÄUse in dieser höhle; (-)
 065 was MACHT er dann mit denen?

Mit Blick auf die *konversationelle Erlebniserzählung* zeigt sich, dass Robert auch bei diesem narrativen Genre anfangs kaum die primäre Sprecherrolle als Erzähler übernimmt.

So beteiligt er sich im ersten Schuljahr zwar am Gespräch und thematisiert passend auch seine Katze, jedoch bleiben seine Ausführungen auf eine Beschreibung dessen, was die Katze alltäglich tut, beschränkt. Entsprechend sind die Darstellungen durchgängig im Präsens gehalten („UND die schmeißt immer die blumen runter, die BLUmen;= =die FRISST die;“). Sie basieren in ihrer Abfolge erneut im Wesentlichen auf den lokalen Unterstützungsleistungen der erwachsenen Zuhörerin („oh=ho erzÄHL mal; (--))wie MACHT sie=n das; was beißt sie ab.“). Interessanterweise führen die Nachfragen der Erwachsenen im weiteren Verlauf zu einer kurzen dramatisierenden Sequenz (vgl. unten zu Markierungskompetenz), wodurch deutlich wird, dass Robert, wenn er sich auf die interaktive Unterstützung des Gegenübers verlässt, durchaus zur Produktion einer narrativen Einheit fähig ist.

In den *Spielanleitungen* wiederum zeigt sich Robert bereits im ersten Schuljahr kompetent in der Übernahme der primären Sprecherrolle.

Die Schwächen auf der Ebene der Kontextualisierungskompetenz zeigen sich also vor allem in den narrativen Genres.

Vertextungskompetenz

Wie oben beschrieben, kommt es in den mündlichen Erzählungen von Robert trotz interaktiver Bemühungen der erwachsenen Zuhörerin zunächst kaum zu ausgebauten narrativen Einheiten. Zur Einschätzung seiner Vertextungskompetenz richten wir daher zunächst den Blick auf seine Spielanleitung. Bereits im ersten Schuljahr zeigt Robert hohe Leistungen in der internen Strukturierung seiner explanativen Diskurseinheit. So stellt er nach der Materialeinführung den Spielgedanken (*Pärchen finden*) als zentrales

Element zum Gewinnen des Spiels in den Vordergrund und produziert so eine in sich geschlossene Spielanleitung. Einzig den detaillierten Ablauf eines Spielzuges (Karten aufdecken und behalten bzw. wieder umdrehen) erläutert er erst nach Nachfrage der ZuhörerIn und nimmt in diesem Zuge auch eine verständnissichernde Selbstkorrektur vor („ach nee ich meine ZWEI muss man [um]drehen;“). Insgesamt lässt sich Robert bereits ab dem ersten Schuljahr ein auf Regelexplikationen ausgerichtetes, kondensierendes Vertextungsmuster attestieren.

Beispiel (63): 13m-1-1

042 RO da muss man
 043 °h |da muss eigentlich so eine PLATte drin sein,
 044 | ((berührt mit Fingern der rechten flachen Hand die Tischplatte))
 045 RO und dann hm äh: muss man die |auf den [TISCH legen,]
 046 | ((hebt rechte Hand kurz an))
 048 ER [hm=HM,]
 047 RO und die einzelnen karten da |DRAUF legen,=
 050 | ((berührt mit Finger der rechten
 051 Hand die Tischplatte))
 052 =und wenn man eine AUFdeckt,
 053 und wenn man ein pÄrchen hat,=
 054 =hm: wenn man hm ALle pÄrchen hat,
 055 dann hat man dann gewONnen; (--)
 056 ER achSO;
 057 und wenn man jetzt eine karte UMDreht, (-)
 058 dann-
 059 was macht man DANN, (1.4)
 060 RO [äh:]
 061 ER [wenn] ich eine UMgedreht hab, (--)
 062 RO ach nee ich meine ZWEI muss man [um]drehen; [--]
 063 ER [ja]
 064 achSO;
 065 RO und dann wenn man die hm: gleichen pÄrchen hat; (--)
 066 hm dann:: muss man die (NEHmen;)=
 067 =aber wenn NICHT die gleichen pÄrchen hat
 068 dann muss man die wieder beide UMDrehen; (--)
 069 ER achSO und dann ist der NÄCHste dran; (--)

Markierungskompetenz

Wie angekündigt, soll hier eine Sequenz vorgestellt werden, in der Robert unter Beweis stellt, dass er unter den Voraussetzungen interaktiver Unterstützung punktuell durchaus in der Lage ist, innerhalb einer narrativen Einheit besondere Elemente hervorzuheben. So wechselt er im Zuge der Darstellung der „Streiche“ seiner Katze nach einem Lachen der erwachsenen ZuhörerIn – und später auch dem seiner MitschülerIn – zu einem dramatisierenden Stil, bei dem er lexikalische und prosodische Ressourcen nutzt, um die unerwarteten Folgen des Blumenfressens zu markieren. Allerdings ist dies die einzige

Stelle in der gesamten Interaktion, in der Robert unterstellt werden kann, dass er von einem beschreibenden in einen erzählenden Modus wechselt, sodass seine anfängliche Markierungskompetenz in den narrativen Genres insgesamt als gering einzuschätzen bleibt.

Beispiel (64): 13m-3-1

```

138 ER   ach die FRISST die blumen;
139      ((lacht))
140 RO   und DANN, (-)
141      am nächsten tag muss sie KOTzen; (-)
142 K2   [ ((lacht)) ]
143 ER   [ ((lacht)) ]
144      und das macht sie in der WOHNung, (-- )
145      OH::; (-- )
146 K2   (aber die hat [da])
147 RO   <<ff> und dann MITten ins wohnzimmer;>(-)

```

Schriftliche Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz im Genrevergleich

Erlebniserzählungen

Der erste uns zur Verfügung stehende schriftliche Text von Robert stammt aus einem Klassentagebuch der ersten Klasse. Hier haben die Kinder sowohl einzelne Erlebnisse vermerkt als auch Bilder dazu gemalt. Roberts Tagebucheintrag weist eine enge Bild-Text-Relation auf und schildert das gemeinsame Weihnachtsbaumschmücken mit seinem Vater. Wenngleich der Text keinen Planbruch enthält, so kann als Kontextualisierungsleistung hervorgehoben werden, dass Robert in diesem frühen Schreibprodukt bereits für die Leserschaft zeitliche Informationen bereitstellt und auch den Vater als Referent zusätzlich zum Bild nochmals nominal expliziert. Offenbar scheinen ihm die Anforderungen von Texten im Sinne eines dekontextualisierten Sprachgebrauchs früh zugänglich zu sein.

Beispiel (65): 13m-Klassentagebuch-1. Klasse

1. [[Bild:2 Tannenbäume, daneben 2 Jungen]] /
2. Weihnachten schmü /
3. cke ich den Tannen /
4. baum mit Papa. //
- 5.
6. [[Lücke: 3 cm]] Robert

Fantasieerzählungen

Eine erste Fantasieerzählung entstand im zweiten Schuljahr im Rahmen der Schreibaufgabe „Schreibe eine Gespenstergeschichte!“. Hierbei versieht Robert seinen Text mit einer Überschrift und kontextualisiert den Beginn seiner Geschichte mit einer Märcheneinstiegsformel. Auch führt er einen Protagonisten ein, zu welchem er nach Aufforderung durch die Lehrerin weitere Informationen liefert. Wie wir es aus seiner mündlichen Erlebniserzählung zu Schulbeginn kennen, beschränkt sich Robert dabei auf beschreibende Angaben, die er auch hier wieder durchgängig im Präsens realisiert. Anders als im Mündlichen gelingt es ihm im Schriftlichen aber bereits, auch schon im Zuge der beschreibenden Aufzählung spannungsaufbauende (Z. 7: „Er [] rass < []elt> mit den Ketten.“) und fiktionale Elemente (Z. 8: „Er macht sich unsichtbar.“) einzubauen, sodass hier bereits Ansätze zum Ausbau eines potentiellen Planbruchs erkennbar werden, wenngleich Robert diese noch nicht voll nutzt.

Beispiel (66): 13m-Gespenster-2. Klasse

1. < [e]E > ine Geister geschichte /
2. Es < []war > ein mal ein < [g]G > espenst < , > /
3. < [d̥]das > hi< []eß > []Maximilia<n> . /
4. Bitte erzähle noch mehr über Maximilian! /
5. Maximilian kann leute erschrecken. /
6. Maximilian wohnt in einer Burg. /
7. Er [] rass < []elt > mit den Ketten. /
8. Er macht sich unsichtbar.

Ein deutlicher Zuwachs in der Vertextungskompetenz wird in Roberts nächstem Text, entstanden kurz vor der ersten Schuljahreshälfte der dritten Klasse, erkennbar. Seine Geschichte enthält nun einen Episodenbeginn (*Weihnachtsmann fährt mit einem Schlitten los*), einen zeitlichen Verweis auf die vergangenen Tätigkeiten des Protagonisten, mit denen Robert diesen – nunmehr ohne lehrerseitige Unterstützung – näher beschreibt, und einen Planbruch (*Vergessen eines Geschenkes*). Auch löst Robert den Planbruch kohärent auf und schließt seine narrative Einheit eigenständig ab.

Beispiel (67): 13m-Weihnachtsmann-3. Klasse

1. Weihnachtsmann /
2. Der Weihnachtsmann /
3. setzte sich seine rote Mütze auf, /
4. stieg auf se < []i > nen Schlitten und fur los. /
5. Er brachte den Kindern jedes Jahr geschenke /
6. und Dann hat er gesclafen. /
7. < []Am > morgen Viel im ein er hat ein geschenk /
8. fergesen und < [d]D > ann hat er dem Kind das /
9. geschenk wi < [der]eder > gebracht. ende

Spätestens im letzten verfügbaren Text des dritten Schuljahres tritt zutage, dass Robert im Schriftlichen ein versierter Geschichtenerzähler ist. Erneut versieht er seine schriftliche Erzählung mit einer Überschrift, die nun aber nicht – wie noch in den Texten zuvor – auf den handelnden Protagonisten verweist, sondern auch die in der Geschichte enthaltene Komplikation, ähnlich einem *abstract* (Labov 1972, 2013), kurz zusammenfasst. Offenbar ist Roberts Schreibprozess zu diesem Zeitpunkt bereits durch deutlich höhere Planungsaktivitäten auf globalstruktureller Ebene geprägt. Auch lassen sich nun evaluative Mittel wie Innenschau der Protagonisten (Heimweh) und direkte Rede beobachten:

Beispiel (68): 13m-Kuh-Ende 3. Klasse

1. [[Datum]] Die Kuh ist abgehauen /
2. Es war Einmal eine Kuh die hiss <[a]Ha> ns /
3. die ist <[m] vom Bau>ern abgehauen. /
4. Die Kuh ist 9 Jahre alt. /
5. Die Kuh ist abgehauen weil ihr Freund /
6. <[S]d>as Schwein geschlachtet wurde. /
7. <[sie]Sie> packt ihren Koffer und geht <t.> /
8. Sie trifft eine Gans und die beiden werden /
9. Freunde.Sie Schlafen die Nacht zusammen, /
10. am nesten Morgen kriegt die Kuh heimweh. /
11. Sie fragt die Gans möchtest du mit zum /
12. Bauernhof kommen dei G<[_]ans> sagt: Ja und /
13. die beiden gehen zurück zum Bauernhof.

Roberts „Entwicklungssprung“ im Mündlichen im dritten Schuljahr

Die bisherigen Ausführungen zur mündlichen Diskursentwicklung (s.o. 8.2.2.4) konzentrierten sich auf Roberts narrative und explanative Diskurseinheiten zum Zeitpunkt der ersten beiden Schuljahre. Ein bemerkenswerter „Entwicklungssprung“ in sowohl den Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungsleistungen ist in seiner *mündlichen Fantasieerzählung* am Ende des dritten Schuljahres zu verzeichnen – zu einem Zeitpunkt also, an dem Robert im Schriftlichen in der Zwischenzeit eine ausgeprägte Diskurskompetenz entwickelt hat. Auffällig ist dabei, dass es Robert nun auch im Mündlichen gelingt, den Handlungsstrang seiner Episodengeschichte über einen langen Zeitraum genrespezifisch zu vertexten: Die Komplikation (*Er kann sich nicht mehr unsichtbar machen*) und die Lösungsversuche (*Abhilfe hierfür zu schaffen*) werden zum Zentrum der narrativen Einheit. Angelehnt an dem für Märchen typischen Aufgabe-Lösungs-Schema (Propp 1972) lässt Robert hierfür den Protagonisten seiner Geschichte auf einen Gehilfen (*Zwerg*) treffen, der ihm nach erfolgreich erledigter Aufgabe (*Hühner für den König fangen und mit einer seltenen Pflanze eintauschen*) mit dem rettenden, sich als Zaubergold entpuppenden, Dankesgeschenk zu seinen alten

Kräften verhilft. Auf der Markierungsebene nutzt Robert Hinweise auf den Gemütszustand des Protagonisten – ausgehend von der anfänglichen Traurigkeit angesichts der Komplikation bis hin zum Glücklichsein am Ausgang der Geschichte.

Beispiel (69): 13m-2-3

010 ER °hhh also der ANfang der geschichte ist so;
 011 °hhh es WAR einmal ein kleiner JUNge,
 012 und der konnte sich (.) UNSichtbar machen;>
 013 (1.5) und (.) dann PLÖTZlich,
 014 <<p> eines TAgEs,> (--)
 015 <<flüsternd> paSSIERte etwas;
 016 (10.5)
 017 RO er konnte sich dann NICHT mehr unsichtbar machen;>
 018 ER <<flüsternd> ups;>
 019 (3.0)
 020 ER hui;
 021 (14.5)
 022 RO und dann war er ganz TRAUrig;
 023 ER hm;
 024 (9.0)
 025 ER ();
 026 (1.5)
 027 ER °hh <<pp> entSCHULdigung;>
 028 (6.5)
 029 das ist natürlich auch DOOF für ihn; (2.3)
 030 und wie KAM das,
 (...)
 051 RO und dann eines TAgEs- (--)
 052 hat er einen ZWERG getrOffen,
 053 ER hm=HM,
 054 (3.0)
 055 RO er hAt ihn geFRAGT,=
 056 =warum du so TRAUrig bist, (---)
 057 und (dann) hat er geSAGT, (---)
 058 ich bin nicht mehr UNSichtbar; (3.0)
 059 hm:: (1.0)
 060 (1.05) dAnn hat er geFRAGT,
 061 kannst du mir HELfen? (1.5)
 062 und der ZWERG hat gesagt,
 063 ja;;
 064 dann hat er geSAGT,= (4.15)
 065 =KOMM mal mIt; (2.4)
 066 ähm:: (2.0)
 067 <<p> hm;>
 068 (41.0)
 069 ER ist er MITgegangen; (---)
 070 mit dem zwErg;
 071 (2.25)

072 RO <<p> hm=HM;> (1.35)
 073 ahh::
 074 (14.5)
 075 dann hat der zwerg ihm so (eine)n GOLDSack gegeben,
 076 ER <<all> hm;>
 077 (1.4)
 078 RO aber dafür musste er auch (et)was TUN; (2.0)
 079 äh: (2.2) er musste einem KÖnig, (3.0)
 080 HÜHner fangen; (1.5)
 081 ER einem KÖnig; (--)
 082 RO hm=HM; (-)
 083 ER die waren entLAUFen, (---)
 084 RO hm=HM;
 085 und er musste die EINfangen; (1.5)
 086 <<pp> (alle);> (1.0)
 087 hm:: (5.25) und als er dann DA war, (2.2)
 088 musste er erstmal die hühner SUCHen, (-)
 089 dann FAND er sie, (--)
 090 dann hat er nach ihnen geJAGT, (--)
 091 und dann (.) hat er sie auch ENDlich (.) bekommen;
 092 ER <<p,all> uh;> (--)
 093 RO und dem könig die geBRACHT;
 094 ER ja;
 095 (2.25)
 096 RO der KÖnig (---) hat ihm dafü:r (2.0)
 097 eine (.) seltene: (1.15) PFLANze gegeben; (-)
 098 ER <<all> (n)ah;>
 099 (2.0)
 100 RO und dann ist er zurück zum ZWERG gegAngen, (--)
 101 hat ihm DIE gegeben, (1.3)
 102 der zwerg hat DANke gesAgt,
 103 und hat ihm (-) den GOLDSack gegeben; (1.5)
 104 und dann (2.0) hat er (1.0) das gold ANgefAsst, (--)
 105 dann ist er wieder UNSichtbar geworden;
 106 ER <<f> oh;> (-)
 107 das war ein (-) kein NORMales gold; (---)
 108 RO hm=HM;
 109 (6.4)
 110 ER dann konnte er sich wieder UNSichtbar machen;
 111 RO hmHM; (---)
 112 dann war er wieder GLÜCKlich;
 113 (2.0)
 114 ER SCHÖN;

Im Blick auf diese – nach anfänglichen Zuhörerunterstützungen – selbstständig hochgradig elaborierte Fantasieerzählung schließt sich die Frage an, ob sich zeitgleich ein ähnlicher Leistungszuwachs auch in der *mündlichen Erlebniserzählung* zeigt. Wie der Auszug aus der Erzählinteraktion der 3. DSP darlegt, in der Robert von seinem Zwerg-

kaninchen berichtet, ist dies nicht der Fall. Während er seine Fantasieerzählung an mehreren Stellen mit direkter Rede ausschmückt und eine Innenschau in die Gefühle der Protagonisten ermöglicht, verzichtet Robert in der Erlebniserzählung auf derlei affektive Markierungen und überlässt eine Evaluation der Geschehnisse der Erwachsenen.

Beispiel (70): 13m-1-3

031 ER hat der schon mal was ANgestellt,
 032 RO hm ja nen BISSchen;
 033 äh: der hat einmal die taPEte angeknabbert;
 034 ER hm:: ((lacht)) (--) was habt ihr da geMACHT,
 035 RO äh:
 036 (2.49)
 037 da ham wir einfach wieder NEUE draufgemacht; (1.36)
 038 ER neue taPEte,
 039 RO hm=hm;
 040 ER hm=hm;
 041 [<<all> habt ihr euch]
 042 RO [<<all> haben wir ihn]
 043 haben den wieder in den Käfig gesetzt;
 044 ER habt ihr euch geÄRgert,
 045 RO nen BISSchen; (---)
 046 ER <<p> BISSchen;>

Die Tatsache, dass Roberts mündliche Fantasieerzählung sich nach den unterrichtlichen Schriftlichkeitserfahrungen so frappierend verbessert, nicht aber seine konversationell eingebettete Erlebniserzählung, spricht für die Erklärung, dass er interne Ressourcen nutzt, die er im Rahmen des angeleiteten Erwerbs von schriftlicher Textproduktionskompetenz aufgebaut hat: Die mehrfach herausgestellte Schriftnähe der Gattung Fantasieerzählung erlaubt eben nicht nur die mehr oder weniger bruchlose Nutzung mündlich erworbener Ressourcen im Schriftlichen, wie bei Sabine, Eva und Michael, sondern auch den umgekehrten Weg: Die mündliche Praktik profitiert von den Schriftlichkeitserfahrungen, wobei hierunter sowohl die Schreibproduktionserfahrungen als auch die Teilhabe an textbezogenen Instruktions- und Unterstützungsprozessen fallen.

Erwerbsprofil Robert

Das Fallbeispiel Robert steht damit stellvertretend für jene Kinder, bei denen Schriftlichkeitserfahrungen positive Rückwirkungen auf die mündliche Kompetenzentwicklung nach sich ziehen. Ein solcher Zusammenhang ist in der bisherigen Forschung zur modalitätsübergreifenden Diskursentwicklung von Grundschulkindern bislang kaum in den Blick genommen worden.

Allerdings beziehen sich Roberts Schreibunterrichtserfahrungen auch dominant auf diese Gattung: Der Hauptteil der Schreibaufgaben und der dazugehörigen Instruktionen durch die Lehrerin waren dem Genre der Fantasieerzählung gewidmet. Zur Abrundung

unserer Beobachtung wäre daher an anderen Daten zu prüfen, ob Kinder, deren unterrichtliche Erfahrungen dagegen eher einen Schwerpunkt auf der Erlebniserzählung aufweisen (was eher selten der Fall zu sein scheint), im Medialitätsvergleich vergleichbare Rückwirkungen auf konversationell eingebettete Erlebniserzählungen zeigen oder ob es sich vielmehr um einen grundsätzlichen Genreeffekt handelt. Gattungs- und medientheoretisch argumentiert wäre Letzteres aufgrund der unterschiedlichen Bindung an konzeptionelle und mediale Mündlichkeit / Schriftlichkeit beider narrativer Gattungen erwartbar.

8.2.3 Interne und externe Ressourcen im Erwerb

Die vier Profile, die wir hier im mikroskopischen Blick auf die längsschnittliche Entwicklung vorgestellt haben, liefern einen Einblick nicht nur in die Verschiedenheit der Erwerbsverläufe, sondern v.a. auch in die jeweils sehr unterschiedlich vorhandenen (und genutzten) internen und externen Ressourcen, die die unterschiedlichen „Logiken“ der Entwicklung in die Schriftlichkeit hinein erklären können. Es gibt offenbar Kinder – wie Sabine – die sich stark auf ihre internen Ressourcen (z.B. ihr Gattungswissen, ein Repertoire von Formeln, metakognitive Kompetenzen) stützen. Externe Ressourcen wie die dialogische Unterstützung in der Gesprächsinteraktion oder auch die expliziten Instruktionen im Unterrichtskontext werden eher nicht genutzt. Diese Erwerbslogik ist funktional, insofern etwa bei Wechsel der medialen Realisierung wegfallende Ressourcen nicht kompensiert werden müssen. Umgekehrt profitieren Kinder wie Sabine möglicherweise nicht optimal von Instruktionen, während Kinder wie Robert wiederum gerade diese Ressourcen nutzen und davon offenbar auch in ihren informellen mündlichen Praktiken profitieren. Eva wiederum überlässt im Mündlichen erhebliche Teile der konversationellen Arbeit den erwachsenen Zuhörenden. Sie nimmt sich damit wenig produktiven „Übungsraum“ zum global-strukturellen Erwerb im Mündlichen und verlässt sich auf eine externe Ressource, die im Schriftlichen nicht nutzbar ist. Da sie im Rahmen diese „Erwerbslogik“ offenbar keine hinreichenden internen Ressourcen aufbaut, die es ihr ermöglichen würden, von den formellen Instruktionen zu profitieren, ist der Erwerb von Schreibproduktionskompetenz belastet. Michael hingegen verlässt sich nicht auf die interaktiven Unterstützungen seiner Zuhörer/innen, sondern nutzt mündlichkeitsspezifische Mittel und Formen als interne Ressourcen zum Ausbau seines performativischen Stils – ohne ersichtliche Nachteile beim Textschreiben!

Derartige Einblicke in konkrete Erwerbsprozesse sind hoch bedeutsam, nicht nur für die Rolle dieser Erwerbsressourcen, die im nächsten Kapitel unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten genereller diskutiert werden, sondern auch für die diagnostische Anwendung unseres hier vorgestellten Wissens über Erwerbsprozesse, die Grundlage für Förderkonzepte sein müssen (s.u. 10.).

9. Interne und externe Ressourcen

9.1 Einbettung und Überblick

Im vorliegenden Kapitel werden die bisher vorgestellten Befunde und theoretischen Konzepte systematisch unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die von den Kindern jeweils genutzten Ressourcen diskutiert. Dies impliziert ein gewisses Maß an Rückschau im Zusammenhang mit der theoretischen Weiterentwicklung einer ressourcenorientierten Erwerbtheorie.

Die in diesem Buch vorangegangene Rekonstruktion der mündlichen (s.o. 6.1) und schriftlichen Praktiken (s.o. 6.2) zielte darauf ab, sichtbar zu machen, auf Basis welcher Mechanismen die mikrogenetischen Prozesse (Quasthoff 2012a) der jeweiligen Erwachsenen-Kind-Interaktionen sowie der Textproduktionen in den verschiedenen Gattungen genau funktionieren. Im Mittelpunkt standen damit in den mündlichen Prozessen die Fragen, welche Ressourcen der interaktiven Ko-Konstruktion jeweils aktuell im Vollzug zur Herstellung von Verständigung eingesetzt werden und welche Anteile Kinder unterschiedlichen Alters und Erwachsene typischerweise in der gemeinsamen Herstellung übernehmen. Bei den schriftlichen Textproduktionen ging es dagegen wesentlich um die Frage, auf welche bereits verfügbaren Fähigkeiten Kinder zurückgreifen, um in der i.Allg. monologischen Schreibsituation ohne interaktive Unterstützung einen Text der geforderten Gattung zu verfassen. In beiden Fällen also ging es zunächst um die empirische Rekonstruktion sprachlicher und interaktiver *Verständigungsressourcen* im Vollzug ihrer Nutzung in der nicht-institutionellen Erwachsenen-Kind-Interaktion und in den Textproduktionen der Kinder.

Nachdem in der Rekonstruktion besonders der mündlichen Praktiken die aus dem Kontext verfügbaren *externen* Verständigungsressourcen im Mittelpunkt standen, lieferte die Explikation eines Modells von Diskurs- und Textkompetenz mit drei verschiedenen Facetten (s.o. 7.) anschließend einen theoretischen Zugriff auf die interne Ausstattung von Individuen, die sie in den Stand setzen sollte, die jeweiligen mikrogenetischen Anforderungen der Diskurs- und Textproduktion zu erfüllen. Hier ging es also um die Systematisierung der individuellen *internen* Verständigungsressourcen, die als konkrete im Vollzug rekonstruierbare Hilfsmittel wie Gattungswissen, Planungsfähigkeit, Verfügbarkeit über ein Formenrepertoire etc. den Facetten zugeordnet werden können.

Betrachtet man verfügbare Kompetenzen unter Erwerbgesichtspunkten, wird deutlich, dass sie nicht nur als Verständigungsressourcen fungieren, sondern auch als interne *Erwerbsressourcen*: Sie können zum weiteren Ausbau von Kompetenzen sowie zur Nutzung externer Ressourcen zur Weiterentwicklung, etwa dialogischer Unterstützung oder Instruktionen, genutzt werden. Kompetenzen sind also – je nach analytischem Blickwinkel im Prozess der Entwicklung – als Bündel interner Verständigungsressourcen *Ziel* des Erwerbs oder *Ressource* zum Erwerb: Insgesamt kann jede erwor-

bene Fähigkeit mikrogenetisch in den Praktiken zur Herstellung von lokaler Verständigung eingesetzt werden und gleichzeitig – als interne *Erwerbsressource* – ontogenetisch zum Aufbau weiterer Kompetenzen dienen.

Die individuenbezogene Nachzeichnung des Erwerbsprozesses (s.o. 8.2) sollte rekonstruktiv offenlegen, welche Faktoren sich in konkreten Erwerbsverläufen des einzelnen Kindes jeweils als hilfreich für die Weiterentwicklung seiner Diskurs- und Textproduktionskompetenz erweisen. Hier vollzog sich also empirisch der Schritt von der Analyse der Verständigungs- zu der der Erwerbsressourcen. Dabei wurde – bezogen auf das spezielle Profil des einzelnen Kindes – ein Zugang gesucht zu der speziellen Konstellation zwischen dem jeweiligen Fähigkeitsprofil, also seinen internen Ressourcen, und dem besonderen Rückgriff des jeweiligen Kindes auf die externen Ressourcen. Letztere standen in unseren Daten in Form der vergleichbaren längsschnittlichen Erwachsenen-Kind-Interaktionen, aber auch als unterrichtliche Intervention, Kommentare zu einzelnen Texten und z.T. als persönliche Lehrer-Schüler-Interaktion im Rahmen von Schreibprozessen zur Verfügung.

Im Rahmen der Erwerbslogik wird ein bestimmtes Fähigkeitsniveau als Entwicklungsaufgabe für eine bestimmte Altersphase perspektiviert. Solche Zielkompetenzen werden im Rahmen pragmatisch-funktionsbasierter Erwerbtheorien immer bezogen auf Verständigungsressourcen betrachtet. Texte schreiben ist also i.d.S. eine Variante von ‚Verständigung‘. Dies gilt auch, wenn das Schreiben – wie in unseren Daten – in übergeordnete institutionelle Aktivitäten eingebettet ist, die nicht primär der Verständigung, sondern der Wissensvermittlung dienen. Die thematische Progression der vorliegenden Studie von den *Praktiken* über die *Fähigkeiten* und *Ressourcen* zum *Erwerb* wird hier also unter dem Blickwinkel der Ressourcen erneut in ihrer analytischen Logik transparent. Die von den bisherigen Analysen in ihrer Gesamtheit empirisch als Fluchtpunkt perspektivierte Kernfrage, auf die die konkreten Forschungsfragen 1-11 (s.o. 3.2) zu beziehen sind, kann grob so gefasst werden:

1. Welche *unterschiedlichen* internen und externen ERWERBSRESSOURCEN nutzen Grundschul Kinder im Verlauf ihres Ausbaus von Diskurs- und Textproduktionskompetenzen?

Nun geht es darum, den Blick von der interindividuellen Verschiedenheit der Erwerbsprozesse und -profile der Kinder zurückzuführen auf den entwicklungstheoretischen Kern generell rekonstruierbarer Erwerbsmechanismen. Deshalb fragen wir auf der Grundlage der jeweils entdeckten internen und externen Erwerbsressourcen in diesem Kapitel genereller, welche Rolle die unterschiedlichen *Erwerbkontexte*, also die mehr oder weniger habituelle Nutzbarkeit externer Ressourcen, bei der (Weiter-)Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzprofile spielen können. Diese Fokussierung ist nicht zuletzt im Zusammenhang mit anwendungsorientierten Fragen, wie der nach der Förderung von Diskurs- und Textkompetenzen in Familie und Schule (Drick 2015; Quasthoff 2015), zentral (s.u. 10.). Im Kontext unserer Studie geht es also im vorliegenden Kapitel theoretisch im Kern um die Frage:

2. Wie hängen Verständigungs- und Erwerbsressourcen *prinzipiell* zusammen: Wie lässt sich das Zusammenspiel zwischen den mikrogenetischen Prozessen und dem ontogenetisch relevanten Aufbau von Kompetenzen modellieren, ohne dabei die Unterschiedlichkeit der Kompetenzprofile auszublenden?

Eine Schlüsselkonzeption bei der Bearbeitung dieser Frage wird die Relationierung von kontextueller Anforderung und Erfüllung durch das Kind im Vergleich zwischen den implizit erwerbsunterstützenden Praktiken der Alltagsinteraktion und den expliziten Lernhilfen des institutionellen Kontextes sein.

Die Anlage unserer Studie ermöglicht uns dabei Einblicke in die Wirkweise der jeweiligen Mechanismen, die einer holistischen Draufsicht auf die Prozesse oder in einer statistischen Aggregation verborgen blieben. Indem wir in der Lage sind

- dieselben Kinder längsschnittlich zu begleiten,
- ihre mündlichen und schriftlichen Praktiken jeweils zu vergleichen,
- Unterschiede zwischen verschiedenen Gattungen in beiden Medialitäten mikrogenetisch und im Erwerb festzustellen sowie
- verschiedene Kompetenzfacetten zu differenzieren,

öffnen wir ein breites Analyse-Fenster auf zugrundeliegende Triebkräfte und Hilfsmittel des Erwerbs.¹ Wir diskutieren zunächst die internen Erwerbsressourcen (s.u. 9.2) und die externen Interaktionserfahrungen, die beim Aufbau notwendiger Kompetenzen genutzt werden (s.u. 9.3), bevor wir in 9.4 die Erwerbslogik von Diskurs- und Textkompetenzen in Umrissen explizieren.

9.2 Interne Ressourcen

Wie erwähnt erzwingt das theoretische Modell zur situierten globalen Kompetenz (s.o. 7.) einen differenzierten Blick auf das Profil des jeweiligen Kindes im interindividuellen, aber auch im intraindividuellen Vergleich auf der Erwerbsachse. Die Unterscheidung des Modells in Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz fokussiert Aspekte des jeweiligen Entwicklungsstandes, die zugleich erwerbstheoretische Erklärungskraft beinhalten und damit diagnostisch höchst wertvoll im Hinblick auf Fördermaßnahmen sein können (s.u. 10.). Die Rekonstruktion der Praktiken hat u.a. ergeben, auf welche konkreten Wissens- und Könnensbestände im Einzelnen die Kinder in unterschiedlichen Altersstufen in den unterschiedlichen Kompetenzfacetten bei der Bewältigung der jeweiligen diskursiven oder textuellen Anforderungen als interne *Ressourcen* zurückgreifen. Die Operationalisierung dieser Verfahren lag der

¹ Natürlich kann auch unsere Studie mit ihrer vergleichsweise reichhaltigen Datenbasis nur einen Teil dessen erfassen, was konkrete Erwerbsprozesse jeweils beeinflusst.

quantitativen Betrachtung in Kapitel 8.1 zugrunde. Dabei wurden Fragen wie die folgenden empirisch thematisiert:

- Auf welche Facetten globaler Kompetenz, auf welchem Niveau und auf welche jeweils konkreten internen Ressourcen (z.B. Gattungswissen, metasprachliche Kompetenz, Planungskompetenz) greift ein Kind in einer konkreten Anforderungssituation zurück bzw. welche nutzt es (noch) nicht, obwohl sie angemessen wären und andere gleichaltrige Kinder sie einsetzen?
- Werden die internen Ressourcen bei allen Gattungen sowie im Mündlichen und Schriftlichen gleichermaßen genutzt oder gibt es Unterschiede zwischen den Genres und den Medialitäten?
- Durch welche externen Ressourcen (Unterstützung durch kontextuelle Bedingungen) können nicht verfügbare interne Ressourcen – und, insbesondere im Schriftlichen, nicht vorhandene externe Ressourcen durch interne – mikrogenetisch ggf. ausgeglichen werden?

Die *längsschnittliche Betrachtung* wendete sich demgegenüber den Kompetenzprofilen aus der Perspektive der Entwicklungsverläufe zu. Sie wirft dabei u.a. die folgenden Fragen auf, die hier in Form von groben Schneisen durch die Vielzahl der Einzelbeobachtungen noch einmal unter der Perspektive der Ressourcen thematisiert und im Zusammenhang adressiert werden sollen:

- Gibt es Hinweise darauf, durch welche Umstände, d.h. unter Nutzung von primär externen oder internen Erwerbsressourcen, das jeweils spezielle Profil interner Ressourcen erworben wurde?
- Welche Erwerbsverläufe sind typisch für das jeweilige Profil interner Ressourcen im Vergleich der Medialitäten?
- Können stärkere interne Ressourcen schwächere im Erwerbsprozess unterstützen?

Interne Ressourcen werden hier also im Licht der *Erwerbsprofile* betrachtet. Veranschaulichend seien zur *ersten Frage* nach den primär genutzten Erwerbsressourcen einige Erklärungen diskutiert, die Beobachtungen aus den Daten der vorliegenden Studie nahelegen, auch wenn wir keinen systematischen empirischen Zugriff auf die frühen außerschulischen Sozialisationserfahrungen der teilnehmenden Kinder haben.

Eine bei Einschulung gattungsspezifisch gut ausgebaute Vertextungs- und Markierungskompetenz spricht bspw. dafür, dass das entsprechende Kind, z.B. Michael (s.o. 8.2.2.3), die interne Ressource *Gattungswissen* zur Verfügung hat (Myhill 2005), das es auf sehr unterschiedliche Weise erworben haben kann (Spinillo / Pratt 2005). Im Fall der Fantasieerzählung legt dies z.B. nahe, dass es vorschulisch Zugang zu konzeptionell-schriftlichen Modellen (Quasthoff 2011) hatte, etwa über die externen Ressourcen *Vorlesen* (Gressnich et al. 2015) und darüber hinausgehende *Medienrezeption* (Wieler

2018). Sind dagegen Vertextungs- und Markierungskompetenz bei der mündlichen Erlebniserzählung oder der Spielanleitung besonders ausgeprägt, lassen sich entsprechende habituelle Interaktionserfahrungen im Rahmen des Musters ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007; Morek 2012; Quasthoff / Krah 2012; s.u. 9.2) annehmen. Sind diese Facetten in allen Gattungen relativ ausgeprägt, wie in Ansätzen bei Sabine (s.o. 8.2.2.1), kann man vermuten, dass – neben den genannten externen Ressourcen – auch die verfügbaren internen Ressourcen i.S. einer inneren Erwerbsausstattung den weiteren Erwerb vorangetrieben haben: Früh entwickeltes *globales Strukturwissen* mit dem damit verbundenen *Gattungswissen* könnte – ähnlich der Steigbügeltheorie der grammatisch orientierten Sprecherwerbsforschung (z.B. Pinker 1984) – etwa die entsprechende Markierungskompetenz nach sich ziehen. Die Verfügbarkeit über ein Repertoire von gattungsspezifischen Markierungsformen könnte aber ebenso die strukturelle Vertextungskompetenz bei Fantasieerzählungen befördern (Becker 2005; Ohlhus 2014; s.u.).

Die Kontextualisierungskompetenz impliziert gegenüber den Vertextungs- und Markierungskompetenzen weniger ausgebautes Gattungswissen, sondern erfordert besonders den kontextualisierten Umgang mit Globalität (Quasthoff et al. 2017) also den strukturellen Umgang mit der satzübergreifenden Organisationsform der Diskurs- und Texteinheit unter den je spezifischen Anforderungen unterschiedlicher Kontexte. Im Zusammenhang mit der strukturellen Anforderung durch Globalität zeigen unsere Untersuchungen deutlich, dass *Planungs-* sowie *metakognitive und metakommunikative Kompetenzen* gattungsübergreifend eine wesentliche Ressource zum Erwerb besonders von Textkompetenz darstellen (s.o. 6.2.1.4 und 8.2.2.1).²

Unter den genauer dargestellten Längsschnitt-Kindern zeigt Eva bspw. im Mündlichen lediglich eine relativ gut ausgebildete (einleitende) Kontextualisierungskompetenz, während ihre Vertextungs- und Markierungskompetenzen eher schwach entwickelt sind. Im Medialitätsvergleich wird sichtbar, dass sie angesichts der Herausforderung der neuen kontextuellen Anforderungen der Schriftlichkeit von der bisher aufgebauten internen Ressource ihrer Kontextualisierungskompetenz nicht profitieren kann. Erfolgreiche Kontextualisierung erfordert in der Schreibsituation einen eher selbstständig planenden als reaktiven Umgang mit Globalität, der wiederum in Ermangelung von Zuhörerunterstützung hier auch auf eine hinreichend ausgebaute Vertextungskompe-

² Die Schreiberwerbsforschung legt nahe, dass Kinder im Verlauf des Erwerbs von Textproduktionskompetenzen offenbar phasenweise eher gattungsübergreifende oder gattungsspezifische Ressourcen einsetzen, insofern sich bspw. im Altersverlauf eine Progression des Schwierigkeitsgrades von narrativen über informierende und appellative bis zu argumentativen Texten abzeichnet. Gleichzeitig scheinen in der Sekundarstufe I gattungsübergreifende Ressourcen entscheidend für die Textqualität zu sein (Grabowski et al. 2014: 13; zsf. Domenech im Druck).

tenz angewiesen ist. Ein Zeichen dafür, dass Eva noch nicht über eine Kontextualisierungskompetenz verfügt, die verschiedene kontextuelle Anforderungen umgreift³, ist die beschriebene „Übersetzungsstrategie“ aus dem Mündlichen ins Schriftliche, also die eher dialogische Anknüpfung an die Aufgabenstellung, die Eva in ihren ersten Texten bei der Kontextualisierung anwendet (s.o. 8.2.2.2). Dabei ist der Rückgriff auf quasi dialogische Verfahren der Kontextualisierung zu Beginn der Schreiberfahrungen eine durchaus brauchbare *Verständigungsstrategie*, um die Hürden des Anfangens ohne entsprechende externe und interne Ressourcen zu bewältigen. Langfristig können sie jedoch im Schriftlichen aus Mangel an Zuhörerbeteiligung nicht funktionieren, taugen also nur sehr eingeschränkt als *Erwerbsressource* der Textentwicklung, weil sie dem Medium nicht angemessen sind.

Kontextualisierungskompetenz erfasst also in einem generellen Sinne die internen Verständigungsressourcen zur Etablierung der Diskurs- / Texteinheit in ihrer Globalität – einerseits als Beitrag im Gespräch, andererseits als sprachliche Einheit des Textes. Die Etablierung einer globalen Einheit impliziert ihre Platzierung in die Umgebung und die lokale Verbindung mit ihr. Diese gelang auch mit Hilfe der unterstützenden Kontexte im Mündlichen bei den fremdinitiierten Diskurseinheiten im Allgemeinen. Kontextualisierungskompetenz schließt darüber hinaus aber die passende satzübergreifende Projizierung bzw. Planung bei der Eröffnung / Thematisierung im Prozess ihrer Durchführung sowie bei der Schließung ein. Da die schriftlichen Texteinheiten in ihrer Eröffnung und Thematisierung nicht unterstützt waren⁴ und so diesen planenden Umgang mit Globalität ohne Zuhörerunterstützung erforderten, sind die Anforderungen an Kontextualisierungskompetenz unter diesen kontextuellen Bedingungen ungleich höher und ein Scheitern deshalb wahrscheinlicher.

Unsere *erste* Frage nach der Nutzung von externen bzw. internen Erwerbsressourcen für das jeweilige Profil ergab also stark komprimiert, dass erfolgreiche Profile besonders von Gattungswissen in Kombination mit kontextübergreifender Kontextualisierungskompetenz profitieren. Diese internen Ressourcen werden in unterschiedlichen Interaktions- und Rezeptionserfahrungen erworben.

Die *zweite* der oben gestellten Fragen nach den typischen Erwerbsverläufen im Vergleich der Medialitäten nimmt differenziert die zentrale Frage der Studie nach der Nutzung der mündlich genutzten Ressourcen beim Aufbau von Schriftlichkeit auf. Es interessiert hier also, in welcher Weise im Mündlichen besonders gut ausgebaute Kontextualisierungs-, Vertextungs- oder Markierungskompetenzen als Erwerbsressource für Schreibkompetenzen von interindividuell verschiedenen Profilen genutzt werden. In empirisch-generalisierender, wenn auch notwendig komplexitätsreduzierter Weise

³ Manche, aber bei Weitem nicht alle der 12 Fünftklässler, deren Praktiken in ihren Familien, Cliquen und im Unterricht in der DisKo-Studie aufgezeichnet und analysiert wurden (Morek / Quasthoff 2015), waren in der Lage, die Herausforderungen dieser unterschiedlichen sozialen Kontexte bei der erfolgreichen Platzierung und Durchführung ihrer Diskurseinheiten zu meistern.

⁴ Ausnahmen sind die Fälle vorgegebener Einleitungssätze oder auch Überschriften in frühen Texten.

kann diese Frage nur im Rahmen experimenteller bzw. quantitativer Längsschnitt-Studien beantwortet werden. In der vorliegenden Studie geht es dagegen um wesentliche theorierelevante Explikationen und empirische Beobachtungen, die speziell unsere Daten ermöglichen.

In der Darstellung der schriftlichen Praktiken wurde herausgearbeitet, dass die Anforderungen bei der schriftlichen Kontextualisierung mit den mündlichen vergleichbar, wenn auch aus verschiedenen Gründen i.Allg. deutlich anspruchsvoller sind. Die Kontextualisierungskompetenz entwickelt sich im Mündlichen, auch quantitativ nahegelegt (s.o. 8.1.2.1), im betrachteten Alterszeitraum weiter, erkennbar u.a. daran, dass die Kinder die Platzierung der globalen Einheit zunehmend ohne Unterstützung und thematisierende Verhandlungen anschließen. Im Schriftlichen zeigt sich der Erwerbsfortschritt u.a. daran, dass sie das einleitende Thematisieren zunehmend mit dem Text verknüpfen, also in die Gattungsorientierung integrieren. Beides weist darauf hin, dass Kinder im Verlauf des Diskurs- und Texterwerbs unter Nutzung ihrer *Planungs- und metakognitiven Fähigkeiten* strukturell immer besser mit Globalität umgehen können. Insbesondere die Fähigkeit zu bewussten Schreibentscheidungen dürfte auch auf die externe Ressource des Schreibunterrichts zurückgehen.

Der gattungsübergreifende Umgang mit Globalität, zusammengefasst in der Facette der Kontextualisierungskompetenz, ist gleichzeitig eine notwendige Ressource, um die gattungsspezifischen Anforderungen in der Vertextung satzübergreifender Einheiten erfüllen zu können: Ein Kind, das nur lokal, Schritt für Schritt vorgeht, kann keine gattungentsprechende Vertextung erreichen. Die Häufigkeitsverteilungen (s.o. 8.1.2.5) zeigen entsprechend für den Fall der Fantasieerzählung, bei der entsprechende Zusammenhänge am besten sichtbar werden, dass Kontextualisierungs- und Vertextungskompetenz zusammenhängen.

Gleichzeitig erhält die Markierungskompetenz als Verständigungs- und Erwerbsressource eine besondere Rolle: Das Beispiel besonders von Sabine (s.o. 8.2.2.1) zeigt, wie vorgeformte Form-Versatzstücke bei der Erfüllung der Anforderungen beim Kontextualisieren und Vertexten helfen und möglicherweise auch als Steigbügel den weiteren Erwerb befördern können.

Die *dritte* o.g. Frage nach der wechselseitigen Stützung der Ressourcen in den drei Facetten diskutieren wir entlang der drei Facetten.

Kontextualisierungskompetenz kann als eine Art Schlüsselkompetenz angesehen werden, ohne die die Erwerbchancen für Vertextungs- und Markierungskompetenz bereits im Mündlichen aus zwei Gründen eingeschränkt sind: Erstens ist der strukturelle Umgang mit Globalität eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung, um die gattungsspezifischen Anforderungen der Vertextung und Markierung bewältigen zu können (interne Ressourcen). Zweitens kommt der produktive, interaktiv unterstützte „Übungsraum“ für das Kind selten zustande, wenn es bereits an der angemessenen Platzierung seiner Diskurseinheiten scheitert (Quasthoff / Morek 2015) (externe Ressourcen). Eine mangelnde Kontextualisierungskompetenz im Mündlichen könnte also beim Erwerb von Schreibkompetenz nur durch besonders gut ausgebildete Vertextungs- und Markierungskompetenzen kompensiert werden, wie wir an Roberts

Entwicklungsverlauf sehen können. Ist dagegen die mündliche Kontextualisierungskompetenz relativ unauffällig ausgebildet, wie bei Eva, kann dies allein kein besonderes positives prognostisches Merkmal für die Schreibkompetenz darstellen, weil die Anforderungen der schriftlichen Produktionssituation an die Kontextualisierung deutlich höher sind.

Dagegen scheint es bei unauffälligen Kontextualisierungspraktiken eine Rolle zu spielen, ob die *Vertextungskompetenz* im Mündlichen ein Niveau erreicht hat, das den Rückgriff auf sie als interne Ressource im Schriftlichen erlaubt. Die Annahme, dass ein bestimmtes Schwellenniveau erreichter Vertextungskompetenz eine wesentliche Rolle beim schriftlichen Erwerb spielt, wurde besonders deutlich an den Ergebnissen der unterrichtlichen Intervention (s.o. 6.2.4), die nahelegen, dass Kinder unterhalb eines bestimmten minimalen, in den mündlichen Praktiken erkennbaren globalen Vertextungsniveaus offensichtlich nicht in der Lage waren, die im Unterricht erarbeiteten und visuell verfügbaren Strukturierungshilfen beim Schreiben der Spielanleitung zum Aufbau von Globalität zu nutzen.

Die Annahme eines notwendigen Schwellenniveaus wird in jeweils unterschiedlicher Perspektivierung weiter gestärkt durch die längsschnittlichen Rekonstruktionen von Sabine und Eva. Sabine kann im Mündlichen auf eine relativ gut ausgebaute Vertextungskompetenz zurückgreifen, was sie in die Lage versetzt, in allen Gattungen vergleichsweise unabhängig von den kontextuell verfügbaren externen Verständigungsressourcen in Form dialogischer Zuhörerhilfen zu agieren. Beides hilft ihr im Schriftlichen. Angesichts der besonderen Anforderungen an die schreibtypische Vertextung greift sie hier auf ihre Markierungskompetenz als eine weitere für sie wichtige (vgl. ihre Äußerungen im Interview: s.o. 8.2.2.1) interne Ressource zurück, die auch bereits im Mündlichen sichtbar war: Es gibt also Kinder, deren interne Ressourcen im Mündlichen bereits hinreichend ausgebaut und unabhängig von besonderen kontextuellen Hilfen verfügbar sind, um im Schriftlichen als interne Erwerbsressource dienen zu können. Eva hingegen repräsentiert die Kinder, deren interne Vertextungs-Ressourcen noch nicht besonders ausgebaut sind. Im Schriftlichen wird sichtbar, dass Eva auf diese Ressource eher nicht zurückgreifen kann und folgerichtig die beschriebene, erwerbsbezogene eher kontraproduktive „Übersetzungsstrategie“ vom Mündlichen ins Schriftliche anwendet.

Zur *Markierungskompetenz* könnte der Erwerbsverlauf bspw. von Sabine mögliche Hinweise auf die andernorts bereits diskutierte (Becker 2005; Ohlhus 2014) Annahme liefern, dass eine ausgebaute Markierungskompetenz als eine Art Einstiegshilfe in eine bessere Vertextung genutzt wird. Dies gilt besonders bei solchen Genres – wie etwa Fantasieerzählungen – bei denen gattungstypische *Marker* besonders einprägsam sind.

Hier ist im Zusammenhang mit unserem Konzept unterschiedlicher Ressourcen allerdings festzuhalten, dass unsere Daten zunächst nur zeigen, ob eine derartige Strategie von den Kindern situativ zur Unterstützung bei der unmittelbar anstehenden mikrogenetischen Diskurs- und Textstrukturierung eingesetzt wird. Die Beantwortung der Frage, ob Markierungskompetenz damit auch tatsächlich – zumindest in manchen Fäl-

len – ontogenetisch als Steigbügel in den (weiteren) Erwerb von Vertextungskompetenz dient, bedarf – neben weiteren Daten (Bergmann / Quasthoff 2010) – genauerer und generellerer analytischer Überlegungen.

Mit diesem Problem der möglichen Erwerbsfunktion von Markierungskompetenz ist die Frage nach dem Verhältnis von Verständigungs- und Erwerbsressourcen, mikro- und ontogenetischen Prozessen erneut gestellt. Am Beispiel der Kontextualisierungskompetenz wurde oben bereits argumentiert, dass und in welcher Weise sie eine Schlüsselfunktion für Mikro- und Ontogenese ausübt. Am Beispiel der Markierungskompetenz, die möglicherweise den Erwerb von Vertextungskompetenz unterstützt, kann der Fall Sabine im genaueren analytischen Blick auf den Längsschnitt zeigen, dass Markierungskompetenz

- im betrachteten Alterszeitraum relativ früh in allen Genres verfügbar ist;
- im Schriftlichen als Strukturierungsressource nur bei Fantasieerzählungen eingesetzt wird, während sie bei der Strukturierung der frühen schriftlichen Erlebniserzählung durch das Mittel sequenzieller Platzierung ersetzt wird (s.o. 8.2.2.1);
- eine metakognitive Verfügbarkeit über sprachliche Formulierungsressourcen am Ende des betrachteten Erwerbsfensters erreicht wurde (s. Sabines Äußerungen im Interview).

Zusammengenommen lässt sich aus diesen Beobachtungen nicht zwingend ableiten, dass Sabine ihre gut ausgebaute Markierungskompetenz tatsächlich durchgängig als interne *Erwerbsressource* nutzt. Eher greift sie auf verschiedene interne Ressourcen zur Bewältigung verschiedener kontextueller Anforderungen zurück. Vieles spricht deshalb dafür, dass eine derartige übergreifende Erwerbsstrategie bezogen auf nur eine spezielle Ressource auch eher unwahrscheinlich ist, insofern die Anforderungen an die kommunikative Praxis je nach Kontext, Genre und Modalität divers sind. Diese erfordern damit jeweils ein komplexes Zusammenspiel von internen und externen Ressourcen, um Verständigung lokal angemessen herstellen zu können.

In Fantasieerzählungen kann ein gut ausgebautes Repertoire von genretypischen Diskursmarkern als Teil der Markierungskompetenz durchaus dazu beitragen, eine gute Strukturierung zu erzielen. Form könnte hier also Funktion „ziehen“. Bei den konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen hilft eine sprachliche Markierung des Planbruchs der strukturellen Konstitution der Diskurseinheit sicher ebenfalls, allerdings muss der Planbruch dafür in der Vertextung verankert sein. Hier „zieht“ also eher Funktion Form. In anderen Gattungen wie der Spielanleitung dürfte Markierungskompetenz bei der lokalen Verständigung eher eine untergeordnete Rolle spielen.⁵ Die ontogenetischen Prozesse dürften generell umso besser funktionieren, je vielfältiger die verfüg-

⁵ Hier kommt es eher auf die Verfügbarkeit eines ausgebauten sprachstrukturellen Repertoires zur Herstellung referenzieller Eindeutigkeit und auf globale Vollständigkeit an.

baren Ressourcen und je angepasster an die kontextuellen Anforderungen ihr Zusammenspiel ist, was der Koontextualisierungskompetenz die beschriebene Sonderrolle zuweist.

Die Ergebnisse zu den drei o.g. Fragen nach der typischen Nutzung von internen Ressourcen beim Aufbau von Schriftlichkeit, dem Rückgriff auf interne und externe Ressourcen beim Aufbau interner und dem ontogenetischen Ausgleich zwischen stärkeren und schwächeren Kompetenzfacetten lassen sich integriert thesenförmig zusammenfassen:

- Die Kontextualisierungskompetenz spielt im Erwerb eine Schlüsselrolle;
- Im Mündlichen gezeigte Kontextualisierungskompetenz ist eine starke Triebkraft, aber nicht hinreichend für den Erwerb von Schreibkompetenz;
- Kontextualisierungskompetenz ist insbesondere unter den Bedingungen der Schriftlichkeit mit Vertextungskompetenz verknüpft;
- Vertextungskompetenz ist wesentlich auf Gattungswissen angewiesen, das auf unterschiedliche Weise erworben werden kann;
- Unterhalb eines gewissen Niveaus mündlich gezeigter Vertextungskompetenz ist der instruktionsbasierte globale Erwerb eingeschränkt;
- Markierungskompetenz kann gattungsspezifisch die Vertextung kommunikativ in der Mikrogenese unterstützen; durchgängig erwerbsförderlich dürften eher reichhaltige Repertoires an Mitteln und Formen in allen Facetten sein;
- Die Art und die Nutzung externer Ressourcen variiert mit der Gattung.

9.3 Externe Ressourcen

Unter externen Verständigungs- und Erwerbsressourcen fassen wir die kontextuellen, i.w.S. interaktiven Erfahrungen, die ein Kind lokal als Unterstützung seines Produktionsprozesses und langfristig zum Aufbau globaler Kompetenzen nutzt. Die Daten der vorliegenden Studie ermöglichen uns dabei Einblicke in die Art, wie Kinder zum einen mit den nachfragenden, würdigenden oder übernehmenden Gesprächsbeiträgen der erwachsenen Zuhörer/innen umgehen, die diese – orientiert am Zweck der Verständigungssicherung mit dem Kind – im Rahmen der narrativen und explanativen Interaktionen an das Kind richten. Diese Art der interaktiven Erwerbsunterstützung erfolgt *implizit*, insofern der Erwerb auf Seiten des Kindes kontextuell nicht relevant gesetzt wird.⁶

Zum anderen können wir auf die Instruktionen zugreifen, die im Rahmen der Unterrichtsinterventionen zur Produktion von schriftlichen Spielanleitungen standardisiert und dokumentiert erfolgten, darüber hinaus partiell auf die Kommentare und Anregungen von Lehrpersonen zu Texten der Kinder sowie in einigen Fällen auf die Hinweise,

⁶ Dies ist anders bei *belehrenden* Erwachsenen-Kind-Mustern (Quasthoff 2012a).

die Lehrpersonen auf Nachfrage den Kindern während unterrichtlich gerahmter videographierter Schreibprozesse gaben (s.o. Beschreibung der Daten in 5.1.4). Diese externen Ressourcen sind auf unterschiedliche Weise *explizit* lern- und erwerbsorientiert (s.u. 9.3.2).

9.3.1 Implizite Anforderungen und Unterstützung in der Interaktion

Die Ko-Konstruktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern in den DSP-Daten entsprechen im Wesentlichen der Mechanik des *Discourse Acquisition Support Systems* DASS (Hausendorf / Quasthoff 1996, 2005; s.o. 6.1) bzw. dem Muster ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007; Morek 2012; Krah et al. 2013; Quasthoff et al. 2017). Sie können mittlerweile in ihrer grundsätzlichen erwerbssupportiven Wirkweise als erwiesen gelten (Quasthoff 2011).

Die Mechanik funktioniert – grob gesagt – über die intuitive und auch von Erwachsenen im Vollzug unbemerkte Bereitstellung von impliziten Erwerbsgelegenheiten im verständigungsorientierten Interaktionsprozess. Diese Erwerbsgelegenheiten sind quasi Nebenprodukte der „Mehrarbeit“ des Erwachsenen bei der Herstellung von Verständigung zum Ausgleich der eingeschränkten Gesprächsbeiträge bzw. der geringeren Kompetenzen des Kindes. Diese Mehrarbeit wird – zugeschnitten auf das Kind – wesentlich über globale Zugzwänge geleistet, die vom Kind bestimmte Gesprächszüge „fordern“ und es bei deren Durchführung gleichzeitig „unterstützen“ – eine Mechanik, die in den Rekonstruktionen der Praktiken (s.o. 6.1) ausführlich vorgeführt wurde. Im Fall von Diskurs- bzw. Gattungserwerb manifestieren sich diese Erwerbsgelegenheiten bspw. durch Lokalisierung und Explizierung von globalen Zugzwängen bzw. durch die Bereitstellung von Erwerbsmodellen im Rahmen der Übernahme von solchen Job-Anteilen seitens der Erwachsenen, die eigentlich dem Kind als primär Sprechendem obliegen. Der sequenzielle Umgang der Erwachsenen mit den Zügen des Kindes liefert darüber hinaus als zentrale erwerbssupportive Erfahrung für das Kind die unmittelbare Wahrnehmung dazu, ob seine Züge interaktiv erfolgreich oder verbesserungswürdig waren.

Durch die Habitualisierung derartiger verständigungsorientierter Steuerungserfahrungen auf Seiten des Kindes – so die Annahme – kommt es über die Zeit zu Erwerbsfortschritten: Die Kinder integrieren diese interaktiven Erfahrungen zur jeweiligen Verbesserungswürdigkeit ihrer Diskurseinheit sowie zu den implizit angebotenen Verfahren zur Optimierung langfristig in ihr Wissen und Können. Im Entwicklungsverlauf sind sie dabei dann später auf die jeweiligen lokalen Impulse in Form von Nachfragen oder Paraphrasen nicht mehr angewiesen.⁷ Aus dieser ontogenetischen Mechanik leitet sich das empirische Kriterium ab, auf das Ausmaß und die Art der kindlichen Beiträge in der gemeinsamen Hervorbringung durch das Kind und Erwachsene zu schauen, um

⁷ Diese Mechanik konnte in Hausendorf und Quasthoff (1996) im ‚mikrolongitudinalen‘ Vergleich von drei aufeinander folgenden Tagen offengelegt werden.

kindliche Erwerbsfortschritte ohne Abstrahierung von der kontextuell-interaktiven Gebundenheit zu erkennen.

Hinsichtlich der ontogenetischen Wirksamkeit dieser Muster in der nicht-institutionellen Erwachsenen-Kind-Interaktion gibt es drei Faktoren, denen dabei theoretisch eine entscheidende Rolle zugewiesen wird:

1. Die Orientierung der steuernden Aktivitäten auf die jeweiligen kindlichen Gesprächspartner/innen:
 Sie ist eine Manifestation des allgemeinen interaktiven Prinzips *recipient design* (Hausendorf / Quasthoff 1996; Deppermann 2015), das in der Erwerbsforschung als *fine-tuning* beschrieben wurde (u.a. Snow 1995). Erst diese feinabgestimmte Anpassung an das Kind ermöglicht das Erreichen der ‚Zone der nächstfolgenden Entwicklung‘ (Vygotskij 2002) durch das Kind, weil die jeweiligen impliziten Erwerbsimpulse erst so für das Kind auf seinem jeweiligen Kompetenzniveau prozessierbar werden.⁸
2. Die aktive, produktive Rolle, die das Kind im gemeinsam konstituierten Interaktionsprozess einnimmt:
 Dem Kind werden die ihm obliegenden Anteile an der Abwicklung des jeweiligen Jobs (s.o. 5.2.1) so lange überlassen, bis es ersichtlich an den von ihm erwarteten Beiträgen scheitert und die Erwachsenen i.S. des erfolgreichen Kommunizierens die jeweilige Aufgabe übernehmen müssen. Erst auf diese Weise erhält das Kind den unterstützten produktiven „Übungsraum“, der dem Erwerb von Produktionsfähigkeiten wesentlich zugrunde liegt. Im Fall von prinzipiell ‚übernehmenden‘ Erwachsenen-Kind-Mustern (Morek 2012; Krah et al. 2013) kindlicher Anteile bei der Job-Abwicklung wird ihm „ohne Not“ die Interaktionsteilnahme verweigert, vorhandene interne Ressourcen kann es nicht anwenden, neue kann es nicht durch unterstütztes, produktives sprachliches Handeln erwerben.
3. Die lokal kontextualisierten Anforderungen in Form der (globalen) Zugzwänge der Erwachsenen, mit denen das Kind jeweils konkret konfrontiert ist, sowie die sequenziell eingebetteten Rückmeldungen zu ihrer Erfüllung:
 Aktuelle Konzepte von Kompetenz (s.o. 7.) basieren auf der Grundannahme, dass Kompetenz in Relation zu einer jeweils zu erfüllenden Aufgabe zum Tragen kommt und vergleichend eingeschätzt werden kann. In Test- und Experimentalsettings ist diese Aufgabe standardisiert vorgegeben, nicht auf das spezifische Kind zugeschnitten und i.Allg. ohne kontextuell verankerte Sinngebung für das Kind. Im Fall der feinkörnigen sequenziellen Rekonstruktion des DASS hingegen ist jeder Zug des Kindes am Anforderungsgehalt des steuernden Zugs der Erwachsenen zu messen. Da diese natürlich – trotz Vergleichbarkeit der Settings in unseren Daten – nicht standardisiert, sondern im Gegenteil von den Erwachsenen

⁸ Bei explizit vermittlungsorientierten Praktiken stellt sich dies anders dar, s.u. 9.2.2

intuitiv auf das Kompetenzniveau des Kindes zugeschnitten sind, ist es im Rahmen dieses Ansatzes notwendig, das vom Kind gezeigte „Erfüllungsniveau“ jeweils systematisch mit dem „Anforderungsniveau“ in Relation zu setzen (s.u. 9.3). In den mündlichen Erwachsenen-Kind-Interaktionen manifestiert sich das „Erfüllungsniveau“ in den nachfolgenden Zügen der Erwachsenen.

Wichtig ist angesichts der erwerbsorientierten Mechanik des DASS noch einmal daran zu erinnern, dass die nicht-institutionellen Praktiken der Erwachsenen-Kind-Interaktion i.Allg. nur von einer *Interaktionslogik*, nicht von einer *Erwerbslogik* bestimmt werden (Ausnahmen s. Quasthoff 2012a; Quasthoff / Krah 2012; Krah 2017). D.h., die Erwachsenen agieren in ihren Steuerungen des Gesprächsverlaufs unter dem Zweck, die kindliche Diskurseinheit zu verstehen, und leisten auf diese Weise ihren (erhöhten) Beitrag zum Glücken der Interaktion. Das Zuhörerverhalten ist nicht bestimmt durch den Zweck, dem Kind erzählen, erklären oder anleiten *beizubringen*.

Hinweise auf die tatsächliche Erwerbswirksamkeit des DASS bzw. seines prototypischen Musters ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007) wurden in verschiedenen Zusammenhängen geliefert. Dabei war die – seinerzeit mit der Explikation dieses Mechanismus verbundene – Konstellierung von lokal-mikrogenetischen, kurzfristigen, über drei aufeinander folgende Tage wirksamen und ontogenetisch über den Altersvergleich zu ermittelnden Verbesserungen (Hausendorf / Quasthoff 1996) sicher eine theoretisch entscheidende Grundlegung. Aktuellere Zugänge liegen in Versuchen, über quantitative Verfahren die Wirksamkeit entsprechend unterschiedlich geprägter Sozialisationskontexte zu belegen (vgl. FUnDuS-Studie; s.u. 10.1). Nachweise der Wirksamkeit, der im nächsten Abschnitt thematisierten, eher instruktiven externen Ressourcen, werden im Kontext der Lernforschung bzw. der Evaluation von Förderverfahren i.Allg. über Interventionsstudien angestrebt.

9.3.2 Explizite Steuerung: Instruktion

Instruktive oder in anderer Weise „belehrende“ Impulse in der Interaktion sind, im Unterschied zu den im obigen Abschnitt erörterten impliziten Anforderungen und Unterstützungen, explizit in dem Sinne, dass sie im aktuellen Kontext einen künftigen Wissenserwerb über die Verständigung hinaus oder gar statt ihrer relevant setzen (Quasthoff 2012a; Krah 2017). Die Mechanik expliziter Instruktionen oder Lernimpulse unterscheidet sich also interaktiv vom beschriebenen Mechanismus des DASS grundlegend insofern, als hier der Erwerb in der situativen aktualgenetischen Zweckbestimmung bereits enthalten ist: Die Erwachsenen agieren i.S. des künftigen Erwerbs des Kindes. Überspitzt ausgedrückt steuern die Aktivitäten der Erwachsenen das Kind also nicht primär in seine Rolle im Rahmen des kommunikativen Zwecks der jeweiligen Gattung erzählen, erklären, anleiten. Vielmehr soll das Kind gemäß dieser Interaktionslogik erzählen, erklären, anleiten *lernen*.

Derartige Kontextualisierungen sind nicht notgedrungen institutionell gerahmt, sondern können auch lokal-interaktiv im Alltag entsprechende Lehr-Lern-Kontexte erzeu-

gen, wenn Erwachsene eben relevant setzen, dass sie nicht nur bzw. nicht primär inhaltlich interessierte Zuhörende sind, sondern darüber hinaus bzw. sogar stattdessen *belehrend* (Quasthoff 2012a; Morek 2012; Krahl 2017) auf einen in die Zukunft gerichteten Wissenserwerb des Kindes abheben. In Unterrichtsgesprächen ist diese Zweckbestimmung im ‚sozialen Kontext‘ (Morek / Quasthoff 2017) von Schule verankert und muss nicht durchgängig lokal relevant gesetzt werden. Die Lehr- und Lernorientierung hat hier im Sinne der offenen kulturellen Zwecksetzung der übergeordneten ‚sozialen Veranstaltung‘ (Luckmann 1989) grundsätzlich expliziten Charakter, unbeschadet der Tatsache, dass es auch im Unterricht implizite und unbemerkte Lerngelegenheiten gibt (Quasthoff et al. 2017; s.u. 10.).

So stellen sich die oben im Zusammenhang mit der Erwerbsfunktion der impliziten externen Ressourcen herausgestellten drei Fragen nach dem *recipient design*, der produktiven Beteiligung und der Rolle der konkreten Anforderungen und Erfüllungen im Prozess für die vermittlungsorientierten Interaktionen neu.

Bezogen auf die vorliegende Studie gibt es zwei Beobachtungen, die zeigen, dass der institutionell gegebene Mangel an individuellem *recipient design* bei der schreibbezogenen Unterrichtsinteraktion zu einer Nicht-Passung zwischen der angebotenen externen instruktiven Unterstützung und der Nutzung als Verständigungs- und Erwerbsressource durch das Kind führen kann.

Die erste dieser Beobachtungen bezieht sich auf die unterrichtliche Intervention zur schriftlichen Spielanleitung, die in Kapitel 9.2 oben unter dem Gesichtspunkt der internen Ressourcen diskutiert wurde und hier bzgl. seiner Rolle als externe instruktive Ressource beleuchtet wird. Das im Unterricht erarbeitete Gattungswissen und die visuell jedem Kind vorliegende globale Strukturierungshilfe einer Spielanleitung hilft beim Schreibprozess nur denjenigen Kindern, die ein entsprechendes Niveau globaler Strukturierung in dieser Gattung bereits erreicht und mündlich gezeigt haben. Die übrigen nutzten sie lediglich als lokale Sequenzierungshilfe (s.o. 6.2.4). In diesen Fällen ist also – durchaus i.S. von Piagets grundlegenden Annahmen über Verfahren des Erwerbs – zu unterstellen, dass die internen Ressourcen eine entsprechende Prozessierung der globalen Strukturierungshilfe (noch) nicht unterstützen. Entsprechend ist im vorliegenden Zusammenhang gleichzeitig zu konstatieren, dass es der im Klassenverband vollzogenen externen Lern-Unterstützung nicht gelungen ist, globale Strukturierungsfähigkeiten für diese Kinder zu vermitteln. Im Vergleich zu der nicht-institutionell gerahmten, oft dyadisch kontextualisierten Funktionsweise des DASS liegt der wesentliche Unterschied darin, dass das verständigungsorientierte *recipient design* dort den „Input“ auf das einzelne Kind abgestimmt, also im Zweifelsfall anspruchloser und damit für das spezifische Kind verarbeitbar gemacht hätte.

Aber auch wenn das unterrichtliche Setting dyadisch konstelliert ist und *recipient design* zuließe, zeigen unsere unterrichtlichen Daten Fälle, in denen auf das einzelne Kind zugeschnittene Unterstützungen der Lehrperson nicht umgesetzt werden. Erinnern wir uns an Sabines schriftliche Monster-Erzählung, bei der sie sich während des Schreibprozesses Hilfe bei der Lehrerin holt (s.o. 8.2.2.1). Die Lehrerin gibt diese Hilfe i.S. des in der Mündlichkeit funktionierenden DASS als dialogisches Nachfragen zur

Handlung; die einzige schreiborientierte explizite Instruktion ist – nach dem mündlich geklärten Handlungsfortgang – „prima das kannst du so HINschreiben“. Diese Instruktion verkennt die besonderen Bedingungen des Schreibens und führt bei Sabine folgerichtig dazu, dass sie bei der Weiterführung ihres Textes eine „Übersetzungsstrategie“ vom Mündlichen ins Schriftliche anwendet, die sie sonst gerade nicht verwendet.

Die unmittelbare Erklärung für diesen Einzelfall liegt darin, dass der kontextuelle Zuschnitt der dialogischen Intervention irreführend war: Er berücksichtigte weder Sabines Profil interner Ressourcen (angesichts ihrer starken metakognitiven Kompetenzen wäre ihr mit einer metasprachlichen Planungshilfe sicher besser gedient gewesen) noch den schriftlichen Aufgabenkontext (Schreiben erfordert Anderes als Reden).

Interessanter als die lokale Analyse dieses Beispiels ist allerdings die allgemeine Erklärung: Lehrpersonen *können* in ihrem professionellen Handeln im Unterricht, zu dem auch individuelle Hilfestellungen für einzelne Schüler/innen gehören, nicht immer in derselben Weise passgenau agieren wie dies im Alltag aufgrund der „blind“ angewandten „Ethno-Methoden“ unter *members* (Garfinkel 1967) funktioniert. Der Grund dafür liegt in der ‚sozialen Veranstaltung‘ (Luckmann 1989) *Unterricht*, deren gesellschaftliche Zwecksetzung der Wissensvermittlung nicht hintergebar ist (Becker-Mrotzek / Quasthoff 1998). Das führt dazu, dass die im kulturellen Alltagswissen von *members* verankerte und damit den Handelnden bewusst nicht zugängliche Mechanik der gemeinsamen lokalen Verständigungsorientierung überlagert ist durch die professionell gerahmte Erwerbsunterstützung. Das professionelle Handeln ist erlernt und wird prinzipiell eher reflektiert angewendet. Gerade dieser kontrollierte Charakter dürfte dazu führen, dass einzelne Züge auch in dyadischen Episoden oft nicht kontextsensibel, sondern von übergeordneten Routinen oder Zwecken geprägt und damit gerade nicht erwerbsunterstützend sind.

Ähnliches lässt sich zu den beiden anderen oben herausgestellten Prinzipien sagen: das Zulassen von produktivem Übungsraum für die einzelnen Schülerinnen und Schüler und das prozessuale Management der Anforderungen in Form von immer wieder an die Erfüllung angepassten Zugzwängen. Hier ist es allerdings eher die Organisationsform der institutionellen Interaktion in größeren Lerngruppen, die eine alltagsanaloge Wirksamkeit verhindert.

Der Hinweis auf die je besonderen kontextuellen Bedingungen macht deutlich, dass institutionelles, explizit erwerbsorientiertes Handeln ontogenetisch grundsätzlich natürlich nicht weniger wirksam sein dürfte als Alltagshandeln. Entscheidend dürfte sein, inwieweit die Erwerbschancen, die der jeweilige Kontext bietet, im kindorientierten Handeln der Erwachsenen genutzt werden. Wir werden diese Frage in Kapitel 10 thematisieren.

9.4 Interne und externe Ressourcen im Erwerb

Die obige Diskussion zu internen und externen Verständigungs- und Erwerbsressourcen und ihren Verknüpfungen hat u.a. gezeigt, dass Kompetenzen sich grundsätzlich in

Relation zu den jeweiligen Aufgaben bestimmen, zu deren Erfüllung sie eingesetzt werden (auch s.o. 7). Damit sind Kompetenzen grundsätzlich situativ, sprachliche Kompetenzen kontextuell verankert. Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen als Verständigungsressourcen in der ko-konstruierten lokalen sprachlichen Interaktion – und die konkrete Produktion des einzelnen Textes – liegen erwerbslogisch der individuellen Ontogenese des Kompetenzerwerbs über die Zeit zugrunde. Kompetenzen dienen dabei als interne Ressourcen sowohl der unmittelbaren Verständigung und damit der Qualität des jeweiligen sprachlichen Produktes als auch der situationsübergreifenden Erwerbsprozesse, insofern mit Hilfe vorhandener Ressourcen Kompetenzen ausgebaut und externe Ressourcen genutzt werden können. Im Lichte der Aufgabenbezogenheit von Kompetenzen hat die obige Erörterung zusammengefasst das Folgende ergeben:

- In der von DASS bestimmten *Mikrogenese* sind die Aufgaben für sprachliche Züge des Kindes und damit das Anforderungsniveau jeweils durch die Zugzwänge der Erwachsenen gegeben; ihre (Nicht-)Erfüllung wird durch nachfolgende Züge der Erwachsenen interaktiv manifest.
- In der *Textproduktion* fehlt diese Zug-um-Zug Aufgabe-Erfüllungs-Relation, stattdessen stellen der schulische Kontext (Ongstad 2005) von Schreibaufgabe, unterrichtlicher Vorbereitung und eventuell im Vollzug des Schreibens gegebener Hilfen die Aufgabenkonstellation dar und bestimmen das Anforderungsniveau; ihre (Nicht-)Erfüllung manifestiert sich asynchron eventuell in bewertenden Kommentaren und Aufforderungen der Lehrperson, z.T. auch in der entsprechenden Benotung oder anderen Formen der institutionellen Bewertung.
- Die jeweils lokale Verarbeitbarkeit und *Umsetzung der Anforderungen* für das einzelne Kind steigt in dem Maße, in dem diese jeweils auf sein Kompetenzniveau zugeschnitten sind; die ontogenetische Wirksamkeit steigt in dem Maße, in dem die verarbeitbaren Anforderungen das Kind veranlassen, Sprech- oder Schreibhandlungen zu vollziehen, die damit in die ‚Zone der nächstfolgenden Entwicklung‘ (Vygotskij 2002) steuern.
- In konkreten Aufgabenkonstellationen erworbene Kompetenzen können im kontextuellen Transfer als interne Ressourcen für weitere Erwerbsprozesse genutzt werden.

Im Zusammenhang mit einem theoretischen Erwerbskonzept zwischen Anforderung und Erfüllung ergibt sich der Ressourcencharakter der ‚externen Ressourcen‘ aus ihrer Qualität als gleichzeitig kontextuelle Anforderungen und Unterstützungen.

Die Kompetenzen bestimmen sich in der Art und dem Niveau der Erfüllung dieser Anforderungen unter Berücksichtigung der vorhandenen Unterstützung. Ihren Ressourcencharakter erhalten Kompetenzen kraft ihrer Nutzbarkeit zur Bearbeitung von jeweils lokalen Anforderungen (Mikrogenese) sowie zum Aufbau weiterer Kompetenzen (Ontogenese).

Das erwerbssupportive Zusammenspiel von externen und internen Ressourcen vollzieht sich über das jeweils unterschiedliche Anspruchsniveau der Anforderungen. Ein

Niveau, zu dessen Bewältigung ein Individuum möglichst komplexe, später erworbene interne Ressourcen anwenden muss, fungiert i.S. von Vygotskijs (2005) ‚Zone der proximalen Entwicklung‘. Im Übermaß angebotene externe Ressourcen, die also nicht zugeschnitten sind auf den tatsächlichen Unterstützungsbedarf des Einzelnen, „unterstützen“ nur, aber „fordern“ nicht. Sie dürften den Erwerbsprozess langfristig nicht befördern.

Im Gespräch sind bspw. lokale Zugzwänge anspruchsloser als globale. Insofern werden lokale Zugzwänge zur Unterstützung bei der Erfüllung von globalen eingesetzt. Wird die Erfüllung globaler Zugzwänge durch Lokalisierung unterstützt, ist das Erfüllungs- und damit Kompetenzniveau, das sich in den Folgezügen des Kindes zeigt, geringer als wenn es den globalen Zugzwang ohne weitere dialogische Hilfe sequenziell umgesetzt hätte.

Beim unterrichtlichen Schreiben und anderen explizit lernorientierten Aktivitäten ist dieses Zusammenspiel anders: Durch den beschriebenen Wegfall der Zug-um-Zug-Konstruktion und damit der unmittelbaren Manifestation des Gelingens oder Misslingens der Erfüllung werden nicht nur Produktion und Rezeption ‚zerdehnt‘ (Ehlich 1984), sondern auch Anforderung und Erfüllung. Durch den Wegfall des *recipient design* im Zuge der institutionell notwendigen Kollektivierung und Standardisierung der Lernprozesse im Klassenverband lässt sich das Zusammenspiel zwischen Anforderungs- und Erfüllungsniveau nicht jeweils wie in dyadischen Interaktionen oder Kleingruppen organisieren (Deppermann 2015).

Dieselbe Schreibaufgabe sowie unterrichtliche Hilfen zu ihrer Umsetzung können für einzelne Schülerinnen und Schüler jeweils ein deutlich unterschiedliches Anforderungsniveau darstellen. Unsere Befunde zeigen z.B., dass bei manchen Kindern einzelne Gattungen unterschiedlich stark sind, so dass die Gattungsorientierung der Schreibaufgabe bereits individuell unterschiedliche Anforderungsniveaus in sich birgt. Die Nutzung der Strukturierungshilfen in unserer unterrichtlichen Intervention weist ihren systematisch unterschiedlichen Unterstützungscharakter nach. Unmittelbare Hilfen für das einzelne Kind im Verlauf des Schreibprozesses, der sich manchmal über mehrere Tage hinzieht, sind oft im Unterricht nicht vorgesehen. Sabines Beispiel (s.o. 9.2.2) zeigt im Übrigen, dass auch sie nicht unbedingt hilfreich sind.

Man mag nun einwenden, dass dieser Vergleich der impliziten Erwerbspotentiale im Erwachsenen-Kind-Gespräch mit der schreibbezogenen unterrichtlichen Lernsituation den speziellen institutionell-professionellen Charakter schulischen Lernens verkennt und ihm entsprechend nicht gerecht werden kann. Dieser Einwand ist berechtigt, insofern es natürlich andere, spezifische Lerngelegenheiten im Unterricht gibt, die bei diesem Vergleich nicht berücksichtigt werden können. Sie werden im Kapitel 10 diskutiert. Andererseits legt die zentrale Absicht unserer Studie, mündliche und schriftliche Diskurs- und Texterwerbsprozesse integriert längsschnittlich unter dem Aspekt der dabei genutzten Ressourcen – sozusagen aus Kindperspektive – nachzuzeichnen, genau diese Kontrastierung nahe: Externe Ressourcen müssen im alltäglichen Dialog wie im schulischen Unterricht bei all ihrer Verschiedenheit von den internen Ressourcen des

jeweiligen Kindes verarbeitet werden können, um erwerbsunterstützend wirken zu können. Unter dem Gesichtspunkt der allenthalben z.T. schlagwortartig verbreiteten Forderungen nach ‚Individualisierung des Unterrichts‘, ‚individueller Förderung‘ und ‚Umgang mit Heterogenitäten‘ bis hin zur Inklusion ist der Blick auf Unterrichtsprozesse aus der Perspektive der impliziten informellen Erwerbsprozesse in ihrer kontextuell gegebenen Individualisierung analytisch erhellend.

Im Rahmen des sehr globalen Kontrasts zwischen Erwerbsgelegenheiten in alltäglicher mündlicher Erwachsenen-Kind-Interaktion und schreibbezogenem Unterricht sind zusammenfassend drei differenzierende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Auch das dialogische Unterstützungssystem funktioniert nicht immer: Empirische Befunde zeigen, dass die habituelle Erwachsenen-Kind-Interaktion nicht in allen Familien durch das Muster ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007) geprägt ist. Nicht alle Kinder können also in ihrem Sozialisationskontext die erwerbsunterstützenden Potentiale der Erwachsenen-Kind-Interaktion ausschöpfen (Krah et al. 2013). Entsprechend heterogen sind – wie die vorliegenden Daten drastisch zeigen – die sprachlichen Voraussetzungen, mit denen Kinder ihr schulisches Lernen beginnen.
2. Unterrichtsgespräche sind ebenfalls eine bestimmte Form von Gesprächen, die mithin Potentiale für – implizite – sprachliche und diskursive Partizipations- und Erwerbsgelegenheiten bieten oder verweigern (Quasthoff et al. eingereicht).
3. Unterricht hat und nutzt seine eigenen professionellen, institutionenspezifischen Verfahren der Ermöglichung von sprach- und schreibbezogenen Lernprozessen, die allerdings vor dem Hintergrund seiner spezifischen Grenzen im Hinblick auf die Individualisierung gesehen werden müssen.

Diese drei Erwägungen unserer empirischen Analysen haben unmittelbare Auswirkungen auf unterrichtliches Handeln und werden im anschließenden Kapitel 10 behandelt.

10. Konsequenzen für unterrichtliches Handeln

10.1 Schulische Aufgaben der Sprachbildung im Lichte der Heterogenität von Grundschulkindern

Ziel dieser einleitenden Bemerkungen zu dem vorliegenden Kapitel über die schulischen Möglichkeiten der „sprachsensiblen“ Unterstützung ist es, den besonderen Bedarf an spezifisch unterrichtlicher Sprachbildung im Bereich von diskursiven und textuellen Fähigkeiten deutlich zu machen. Dabei greifen wir auf die Befunde der vorliegenden Studie zu Erwerbsprozessen und ihrer Varianz zurück.

Gleichzeitig nutzen wir auch Beobachtungen und Ergebnisse aus anderen Studien, die im selben Theoriekontext entstanden sind, um insbesondere Aspekte der Unterrichtsinteraktion einbeziehen zu können. Wir werden dabei besonderes argumentatives Gewicht auf die Notwendigkeit der Förderung mündlicher diskursiver Kompetenzen legen, die in der sprachdidaktischen Diskussion deutlich weniger Aufmerksamkeit erfahren als das Schreiben von Texten.

In den folgenden Kapiteln 10.2.1 und 10.2.2 werden entsprechend unter Rückgriff auf verschiedene Studien unterschiedliche Verfahren der lehrerseitigen Förderung dieser Kompetenzen thematisiert und an die Ergebnisse der vorliegenden Studie rückgebunden. Auf diese Weise bringen wir empirisch rekonstruierte Unterschiede in den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder in Zusammenhang mit Prinzipien und Verfahren professionellen Handelns im Unterricht. Damit leisten wir einen konkreten und praktischen Beitrag zur Umsetzung der oft schlagwortartig erhobenen bildungspolitischen, pädagogischen und fachdidaktischen Forderungen nach „individueller Förderung“ bzw. „Umgang mit Heterogenitäten“.

Schauen wir uns zur Vergegenwärtigung und Illustrierung der sprachlich-diskursiven Kompetenzunterschiede zwischen den Kindern in den beiden von uns untersuchten ersten Klassen unmittelbar nach Einschulung zunächst nochmal beispielhaft die folgenden beiden Kinder an, die nach dem gleichen Impuls im Gespräch mit einem Erwachsenen in eine mündliche Fantasieerzählung einsteigen:

Beispiel (1): 12w-2-1

```
007 ER ich gebe dir jetzt den ANfang vor;=ja? (--)  
008 °h es WAR einmal ein kleines mädchen,  
009 das konnte FLIEgen; (--)  
010 °h und PLÖTZlich eines Tages,  
011 pasSIERte was;  
012 (1.2)  
013 KI °hhh hhh°  
014 (4)  
015 da war sie herRUNter gestürzt, (-)  
016 <<f> da hat sie sich ver!LETZT!,>  
017 (3.7)  
018 und sie ist schnell nach HAUse gef(-- ) °h geflogen,
```


019 wollte nach HAUse fliegen,
020 aber dann musste sie zu FUSS laufen;

Beispiel (2): 13m-1-1

024 (20.8)
025 ER soll ich noch mal den ANfang sagen,=ja,
026 °h es war einmal ein kleiner JUNge,
027 der konnte FLIEgen; (--)
028 und EInes TAgEs,
029 da pasSIERte etwas; (3.6)
030 RO da stürzte er AB; (--)
031 ER hm=HM,
032 oh WEI;
033 (4.1)
034 ER NOCH was? (3.3)
035 RO hm:::
036 (6.7)
037 RO <<kopfschüttelnd> ?hm=?HM;> (--)

Die interindividuellen Unterschiede der Schulanfänger/innen in unserer Stichprobe, die auf den ersten Blick an der unterschiedlichen Ausgebautheit der jeweiligen Diskurseinheiten in den beiden obigen Transkripten augenfällig werden, betrachten wir im vorliegenden Kapitel allgemeiner vor dem Hintergrund des linguistischen Konzepts einer ‚Explizitsprache‘ (Maas 2008) bzw. des interdisziplinären Entwurfs einer Bildungs- oder akademischen Sprache (z.B. Gogolin / Lange 2011; Feilke 2012; Morek / Heller 2012; Redder / Weinert 2013; Heller et al. 2017). Unter diesen Begriffen wird die Diskussion um die Spezifikation der besonderen epistemischen und institutionellen Anforderungen an die sprachlichen Voraussetzungen für schulisches Lernen geführt.

Gegenwärtige Konkretisierungen und Weiterentwicklungen des Konzepts der Bildungssprache lösen es aus dem ursprünglich vorherrschenden Rahmen eines wesentlich durch (fachsprachlichen) Wortschatz und (komplexe) Syntax bestimmten, schriftbezogenen Registers und fassen Bildungssprache als eine ‚Praktik‘, „die der Kontextualisiertheit, Interaktivität und Zweckorientierung des Sprechens und Schreibens in Bildungszusammenhängen systematisch Rechnung trägt“ (Heller et al. 2017). Diese Explikation hebt also mit der Einordnung als *Praktik* auf global organisierte und gattungsorientierte Verfahren der Erfüllung kommunikativer Zwecke ab. Vor diesem Hintergrund ist der Umgang der Schulanfänger/innen mit der ungewohnten Aufgabe, eine Fantasieerzählung zu erzählen oder auch eine verständliche Anleitung zu formulieren, ein guter Hinweis auf das (Nicht-)Vorhandensein lern- und schultauglicher Sprach- und Diskurskompetenzen.

Das Ausmaß und die Art der Verschiedenheit in den sprachlichen Voraussetzungen der gerade eingeschulten Kinder zeigte sich in unserer Studie zuallererst sehr differenziert in der genauen Rekonstruktion ihrer Beiträge zu den JOBS in den Erwachsenen-Kind-Gesprächen sowie in den einzelnen global-diskursiven Schritten, die die Kinder

beim Vollzug ihrer Fantasieerzählungen, konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen oder Spielanleitungen jeweils bereits bei Einschulung sprachlich realisierten (s.o. 6.1). Die interindividuellen Verschiedenheiten zeigten sich anschließend weiter in der Diversität ihrer schriftlichen Leistungen, die teilweise, aber nicht vollständig, vom Niveau ihrer mündlichen Diskurskompetenz beeinflusst zu sein scheinen (s.o. 6.2).

Bezogen auf die gesamte Stichprobe wurde die Heterogenität der sprachlichen Lernvoraussetzungen in der quantitativen Synopse besonders deutlich, in der die interindividuelle Verschiedenheit z.T. den Erwerbsfortschritt über die drei Jahre des Längsschnitts verdeckte (s.o. 8.1). Hier zeigt sich z.B. hinsichtlich der *Kontextualisierungs*-kompetenz, dass in den beiden narrativen Gattungen weniger als die Hälfte aller Kinder im ersten Schuljahr erkennen, dass der Zugzwang der Erwachsenen den Anschluss eines bestimmten Äußerungspakets erfordert. Im Falle der Spielanleitung erkennen dies etwas mehr als die Hälfte der Kinder (s.o. 8.1.2.1). Die *Vertextungs*kompetenz geht im Durchschnitt in der ersten und auch noch der zweiten Klasse bei Fantasieerzählungen kaum über das Niveau der linearen Verkettung hinaus (s.o. 8.1.2.2), d.h., es gibt sowohl Kinder auf dem höchsten Strukturierungsniveau als auch solche auf dem niedrigsten. Ähnliches zeigte sich bei den mündlichen Spielanleitungen. Diese waren im ersten Schuljahr größtenteils noch unvollständig, variierten aber, gerade was das Vertextungsmuster und den Detaillierungsgrad betrifft, stark zwischen den Kindern.

Die inzwischen breite Diskussion um die (bildungs)sprachlichen Voraussetzungen des fachlichen Lernens (Becker-Mrotzek et al. 2013) – und hier wiederum besonders die Betrachtung diskursiver Fähigkeiten (Quasthoff 2015c; Prediger et al. 2015; Wild et al. 2016) – lenkt den Blick auf die quantitativ hohen Anteile, die sprachlich-diskursiven Benachteiligungen bei der Erklärung mangelnden Schulerfolgs generell zukommt. Für das Verstehen der sprachlichen Voraussetzungen für fachliches Lernen in der Schule aussagekräftiger als die quantitativen Befunde (Quasthoff 2015) sind jedoch Beobachtungen aus den Rekonstruktionen der exemplarischen längsschnittlichen Entwicklungen (s.o. 8.2). Sie führen vor Augen, dass

- die Kinder auf sehr unterschiedliche interne sprachliche Ressourcen zurückgreifen und
- sie in sehr unterschiedlicher Weise von externen Ressourcen profitieren können.

Die Heterogenität der sprachlichen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern ist entsprechend den Ergebnissen der FUnDuS-Studie¹, die eine große Stichprobe von Kindern von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe zum Erwerb von Argumentationskompetenz längsschnittlich begleitete, wesentlich auf die unterschiedlichen kommunikativen Praktiken in den Familien zurückzuführen (Quasthoff et al. 2015). Interaktionsstudien zur

¹ „Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I“ (FUnDuS I und II), gefördert vom BMBF, geleitet von Uta Quasthoff (TU Dortmund) und Elke Wild (Universität Bielefeld).

familialen Kommunikation in FUnDuS zeigen, dass viele Kinder in ihrer familialen Sozialisation nicht von den kommunikativen Alltagsroutinen profitieren, die quasi nebenbei und unbemerkt (Hausendorf / Quasthoff 1996) die vorschulische und schulische Diskursentwicklung der Kinder unterstützen. M.a.W., ihre häuslich erlebte Kommunikationspraxis entspricht nicht dem erwerbssupportiven Muster ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007; Morek 2012; Heller 2012)². Bezogen auf die Gattung des Argumentierens und die fünfte Klasse konnte die FUnDuS-Studie zeigen, dass nur in 15 Eltern-Kind-Dyaden einer Intensivstichprobe von 33 längsschnittlich begleiteten Familien ‚Fordern und Unterstützen‘ praktiziert wurde. Bei weiteren 9 Familien herrschte das Muster ‚Raumlassen und Akzeptieren‘ vor, das die Kinder beim Argumentieren weder dialogisch fordert noch sie unterstützt. In 8 Familien ließ sich sogar das Muster ‚Übergehen und Selberlösen‘ beobachten, das dem Kind kaum Gesprächsraum (Quasthoff / Kern 2007) für eigene Diskursaktivitäten einräumt (vgl. Heller / Krah 2015).

Die vorliegende Studie legte am Beispiel der mündlichen und schriftlichen Spielanleitungen darüber hinaus offen, dass auch die explizit instruktiven mündlichen und schriftlichen externen Ressourcen des Unterrichts nur von Kindern genutzt werden konnten, die bereits über ein bestimmtes Niveau interner Ressourcen verfügten (s.o. 6.2.3.2). Gleichzeitig zeigte das Beispiel von Robert, dass Unterrichtserfahrungen sehr wohl bei Einschulung feststellbare eingeschränkte mündliche Fähigkeiten kompensieren können (s.o. 8.2.2.4), dass Unterricht also das Potential hat, vorschulische Einschränkungen auszugleichen.

Angesichts der Heterogenität der Erwerbsniveaus und v.a. der Erwerbsressourcen bei Einschulung ist ersichtlich, dass Unterricht auch bei muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern³ eine zentrale Aufgabe darin sehen muss, sprachlich zu fördern. Diese Forderung ist in dieser pauschalen Form sicher unbestritten – sie wird auch auf den unterschiedlichsten Wegen in der Praxis des Unterrichtens tagtäglich erfüllt. Angesichts des Befunds, dass bei nur 35 % der Kinder unserer Stichprobe vom ersten bis zum Ende des dritten bzw. Anfang des vierten Schuljahrs überhaupt ein Erwerbsfortschritt in einer Gattung globaler Diskurskompetenz sichtbar wurde (s.o. 8.1.2.4), stellt sich die Aufgabe der sprachlichen Bildung in der Grundschule (und darüber hinaus) jedoch sehr viel konkreter: Offensichtlich muss die Praxis der Sprachbildung gerade im Hinblick auf die Förderung mündlich-diskursiven bildungssprachlichen Lernens im Verlauf der Schulzeit und durch Unterricht optimiert werden.

Unter dem Gesichtspunkt der heterogenen sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen von Grundschulkindern kann sich Sprachbildung also nicht – wie weitgehend unterstellt – auf Grammatik und Wortschatz des Deutschen als Erst- und Zweitsprache

² Hinweise auf die erwerbsunterstützende Kraft von ‚Fordern und Unterstützen‘ zeigen sowohl quantitative wie qualitative Auswertungen (Heller / Krah 2015; Quasthoff / Kluger i. Vorb.).

³ Wir konzentrieren uns hier auf die Diskussion muttersprachlicher Bildung, weil unsere längsschnittliche Stichprobe keine mehrsprachigen Kinder einschloss.

beschränken. Die Notwendigkeit der Förderung komplexerer, satzübergreifender Fähigkeiten bezieht sich ausdrücklich auch nicht nur auf die Textproduktionsfähigkeiten, deren Vermittlung zu den unbestrittenen Kernaufgaben der Schule gehört und die in 10.2.1 diskutiert wird. Sie schließt gerade auch die mündlichen Diskursfähigkeiten der Kinder ein (s.u. 10.2.2). Diese stellen – wie die vorliegende Studie zeigt – eine der wesentlichen Vorläuferfähigkeiten für schriftliche Textproduktionsfähigkeiten dar, wie prototypisch an den Beispielen von Sabine und Eva (s.o. 8.2.2.1 und 8.2.2.2) ersichtlich. Unterrichtsinteraktionen sind in der Schullaufbahn zunehmend durch wissensorientierte Gattungen wie Erklären geprägt (Heller et al. 2017), so dass auch der Weiterentwicklung diskursiver Fähigkeiten während der Schullaufbahn Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Die Unterrichtsstudie InterPass⁴, die Unterrichtsinteraktionen im Deutsch- und Mathematikunterricht rekonstruierte und dabei auch längsschnittlich auf einzelne Schüler/innen fokussierte, zeigte, dass eine mangelnde globale Kompetenz auf Schülerseite Einschränkungen in der Partizipation am unterrichtlichen Lern-Diskurs zur Folge hat (Prediger et al. 2016), weil allenfalls epistemisch wenig anspruchsvolle lokale Beiträge geliefert werden. Dies führt zu eingeschränkten fachlichen Lerngelegenheiten (Erath et al. 2018) und gleichzeitig zu einem mangelnden Ausbau entsprechender kommunikativer Kompetenzen, die die Aneignung weiteren Wissens befördern könnten (Heller / Morek 2015).

Die Förderung auch mündlicher diskursiver Fähigkeiten in manchen Gattungen ist also nicht zuletzt deshalb zentral, weil sie institutionell und epistemisch eine wichtige Rolle spielen. Lehrpersonen müssen in dieser zentralen Aufgabe unterstützt werden. Im Folgenden wird zunächst die Spezifik unterrichtlichen Handelns erörtert, bevor Verfahren zur Unterstützung des Erwerbs schriftlicher und mündlicher globaler Fähigkeiten diskutiert werden.

10.2 Sprach- und schreibdidaktische Verfahren des Unterrichtens in der Grundschule

Die Diskussion der impliziten und expliziten externen Ressourcen zum Erwerb von Diskursfähigkeiten (s.o. 9.) hat gezeigt, dass professionelles Unterrichtshandeln unterrichtsspezifische Verfahren der Unterstützung des Erwerbs globaler Kompetenzen erfordert. Verfahren der Unterrichtsinteraktion können nicht umstandslos das nicht-institutionelle, in Erwachsenen-Kind-Dyaden oder kleinen Gesprächsgruppen praktizierte Interaktionsmuster ‚Fordern und Unterstützen‘ (Qasthoff / Kern 2007) kopieren (vgl. auch Heller / Morek 2015). Die Besonderheit professionellen Handelns im Unterricht

⁴ „Interaktive Verfahren der Etablierung von Passungen und Divergenzen für sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht. Rekonstruktive Unterrichtsstudie zur Teilhabe an schulischen Vermittlungsprozessen“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (Kennzeichen 01JC1112; Leitung: Susanne Prediger und Uta Qasthoff).

gegenüber dem intuitiven Zuhörerverhalten von Erwachsenen im Alltag leitet sich primär aus dem gesellschaftlichen Zweck der ‚sozialen Veranstaltung‘ (Luckmann 1989) Unterricht ab: Er besteht in der Weitergabe jeweils kulturell als relevant behandelten Wissen, während alltägliche Gespräche i.Allg. ausschließlich durch den kommunikativen Zweck der wechselseitigen Verständigung geprägt sind (Quasthoff et al. 2017). Die Lehrperson handelt also als Wissensvermittlerin und Bewerterin, die erwachsene Zuhörer:in als um Verstehen bemühte Zuhörende. Zusätzlich und in Zusammenhang damit hat der institutionelle Kontext der Schule i.S. einer eigenen Kommunikationskultur zu jeder Zeit spezielle Routinen der Lehrer-Schüler-Interaktion entwickelt, die ihrerseits die Besonderheit professioneller unterrichtlicher Interaktion prägen bzw. herstellen (Quasthoff / Morek 2015).

Beides, die Lehr- und Lernorientiertheit und die Institutionalität des Unterrichts, führt dazu, dass ein Mechanismus, der bei der Herstellung von Erwerbssupportivität im Alltag als zentral beschrieben wurde, im Unterricht anders funktioniert.

Ein wesentliches Element der Erwerbswirksamkeit der Mechanik des ‚Forderns und Unterstützens‘ (Quasthoff / Kern 2007), so wurde argumentiert (s.o. 9.3.1 und 9.3.2), sei das *fine-tuning*. *Fine-tuning* ist ein Ausdruck aus dem Kontext der Erwerbsforschung (Snow 1995) und bezeichnet die intuitive Anpassung der Äußerungen Erwachsener an das sprachliche Verarbeitungsniveau des Kindes. Interaktionstheoretisch kann dies als Epiphänomen des *recipient design* (Sacks 1995) gesehen werden (Hausendorf / Quasthoff 1996). Unter Erwerbsgesichtspunkten sorgt dieses allgemeine interaktive Prinzip der Verständigung im Kontext der Erwachsenen-Kind-Interaktion dafür, dass die an das Kind gerichteten Äußerungen – der ‚Spracherwerbs-Input‘ – um der Verständigung willen auf das kommunikativ-sprachliche Niveau des einzelnen Kindes zugeschnitten ist. Erst im Zuschnitt auf das Kind kann das Steuern in die ‚Zone der nächstfolgenden Entwicklung‘ (Vygotskij 2002) funktionieren.

Die bereits erwähnten Erhebungen zu Familieninteraktionen (Quasthoff / Kern 2007) u.a. aus der FUnDuS-Studie (Quasthoff / Krah 2012; Heller / Krah 2015) zeigen allerdings, dass sich unterschiedliche Muster der Eltern-Kind-Interaktion gerade auch im *recipient design* unterscheiden: Das ‚Übergehen und Selberlösen‘ als Interaktionsmuster ist im Unterschied zu ‚Fordern und Unterstützen‘ etwa dadurch charakterisiert, dass die Erwachsenen dem Kind obliegende Aufgaben bei der Abwicklung der jeweiligen JOBs ihrerseits übernehmen, ohne dass das Kind überhaupt Gelegenheit erhalten hätte, zu zeigen, ob es den erwarteten Zug / die Abfolge von Zügen auch selbst hätte durchführen können (Quasthoff 2011). Hier liegt kein allein an der Verständigung orientiertes *recipient design* vor, insofern in die gattungsspezifische Aufgabenverteilung bei der Abwicklung der JOBs „ohne Not“, d.h. ohne erwiesene Unfähigkeit des Kindes, eingegriffen wird. Erwerbstheoretisch bzw. didaktisch gesprochen wird das Kind hier also systematisch unterfordert.

Deppermann (2015) stellt für die eng mit physischem Handeln verknüpften Lehr- und Lern-Diskurse in Fahrstunden eine weitere Manifestation von ‚kontrafaktischem‘ *recipient design* vor, die in diesem Fall systematisch eine Überforderung der Lernenden

impliziert: Der Fahrlehrer setzt im Rahmen seines pädagogischen Handelns Handlungsziele für den Fahrschüler, die dieser auch aus Sicht des Fahrlehrers in dieser globalen Form nicht umsetzen kann. Ähnlich den von uns in ihrer Mechanik beschriebenen globalen Zugzwängen, die im Rahmen von *Fordern und Unterstützen* aber nur im Fall der Nicht-Bedienung seitens des Kindes weitere Hilfen vorsehen (Hausendorf / Quasthoff 1996), schließt der Fahrlehrer sog. *corrective instructions* an seine überfordernden Anweisungen an, die sich dann allerdings am tatsächlichen Fahrverhalten der Fahrschüler/innen orientieren. Erst das Schülerverhalten nach dem überfordernden Zugzwang dient dem Lehrer als Indiz für dessen Kompetenzniveau. Im Zuge dieser *corrective instructions* wird so grundsätzlich erst nachfolgend der globale Zugzwang zum Handeln bearbeitbar gemacht. Diese Art des kontrafaktischen *recipient designs* ist lt. Deppermann (2015: 75f.) die Kombination von Testen der Schüler/innen durch die initiale globale Handlungsaufforderung mit anschließendem Unterrichten in Form der korrigierenden Instruktionen. Dieses überfordernde *recipient design* sei damit verallgemeinerbar für pädagogisches Handeln.⁵

Im Unterschied zu den von Deppermann betrachteten dyadischen Lehr- und Lern-Diskursen beim Fahrenlernen ist die Funktionsweise von *recipient design* beim schulischen Unterrichten natürlich im Vergleich zu Alltagsdiskursen schon aufgrund der Konstellation der Teilnehmenden im Klassenverband ein weiteres Mal gebrochen: Hier ist ein Zuschnitt auf einen jeweiligen Adressaten, den Goodwin (1979) in seiner prozessualen Feinmechanik in Kleingruppengesprächen beschrieben hat, aufgrund der Vielzahl der Adressat/innen lehrerseitiger Äußerungen allenfalls in sehr kurzen Sequenzen möglich. Neben den kurzen dyadischen Sequenzen zwischen Lehrperson und einzelnen Schülerinnen und Schülern (s.u. 10.2.2) sind in diesem Zusammenhang Verfahren einschlägig, mit denen Lehrpersonen das Kollektiv der Klasse als *recipient* behandeln (*whole class scaffolding*: Allal et al. 2005; Kostouli 2005; Heller / Morek 2015).

Unbeschadet der Tatsache, dass professionelle Diskurse zur Wissensvermittlung nicht zuletzt bezüglich des zentralen Mechanismus *recipient design* anders funktionieren müssen als rein verständigungsorientierte, sollten sich unterrichtliche Verfahren, die explizit oder implizit die Aneignung diskursiver Fähigkeiten in bestimmten wissensrelevanten Gattungen unterstützen, allerdings logischerweise ebenfalls an den Erwerbsverläufen und den genutzten Ressourcen orientieren. Im nächsten Abschnitt werden Konsequenzen aus unseren diesbezüglichen Erkenntnissen aus den Kapiteln 8 und 9 zunächst für explizite sprach- und schreibdidaktische Konzeptionen unterrichtlichen Handelns und danach für Unterricht als implizitem Lernkontext diskutiert.

⁵ Davon unterscheidet Deppermann ‚egozentrische‘ Fälle des ‚kontrafaktischen‘ *recipient designs*, bei denen der Fahrlehrer eigenes episodisches Wissen (bspw. über Straßenverlauf und Verkehrsdichte) fälschlich als geteilt unterstellt, wodurch es angesichts der Rollenverteilung zwischen Lehrendem und Lernenden oft zu Zusammenbrüchen der Kommunikation komme.

10.2.1 Unterricht als explizite Lernanleitung

Es gibt eine Vielzahl von wertvollen älteren und neueren schreibdidaktischen Hinweisen zur Unterstützung des Erwerbs von Textproduktionsfähigkeit (z.B. Bräuer 2006; Payrhuber 2009; Becker-Mrotzek / Böttcher 2012; Becker-Mrotzek et al. 2017; zsf. Feilke 2017; Jost 2017), die sich i.Allg. am Schreiben als Prozess (Hayes / Flowers 1980) orientieren. So lassen sich Verfahren der Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Revision unterscheiden. Oft fußen derartige Verfahren in ihrer Altersorientierung implizit oder explizit auf einem der Modelle zur Schreibentwicklung (Bereiter / Scardamalia 1987; Becker-Mrotzek 1997a; Feilke 2011). Viele sind zusätzlich in einem umfassenderen schreibdidaktischen Konzept wie dem ‚kreativen Schreiben‘ (Spinner 1993), den Schreibkonferenzen als Verfahren zur Textrevision (Spitta 1992; Fix 2004; Becker-Mrotzek 2006; 2012) oder dem Schreiben im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Haas et al. 2000) verankert.

Angesichts dieser Fülle kann hier nicht der Ort sein, konkrete schreibdidaktische Programme oder Anleitungen zu diskutieren. Vielmehr soll herausgearbeitet werden, worauf auf der Grundlage unserer Beobachtungen bei der Unterstützung von Textproduktionskompetenz jeweils besonders zu achten ist, welche Anforderungen Schreibförderung also zu erfüllen hat. Lehrpersonen können so auf der Grundlage ihrer Kenntnis der Konzepte – und ihrer Praxis – der unterrichtlichen Schreibunterstützung jeweils geeignete Verfahren anwenden. Die gedankliche Abfolge dieses Abschnitts orientiert sich an den Prozessen des Vorbereitens / Planens, Formulierens und Revidierens der Textproduktionsprozesse von Grundschulkindern und wendet sich in der Diskussion jeweils den Kompetenzfacetten Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz zu.⁶

Beginnen wir hier mit der Phase der Vorbereitung und des Planens des Schreibens, die mit der Schaffung von Schreibenlässen zunächst entsprechende Entscheidungen von der Lehrkraft fordert. Bereits hier sind Ergebnisse der vorliegenden Studie unmittelbar einschlägig, insofern Schreibaufgaben implizit oder explizit gattungsorientiert sind, d.h. in der Sprache der Schreibdidaktik, unterschiedlichen Textsorten angehören. Unsere Ergebnisse zeigen, dass

- Kinder häufig nicht in allen Gattungen gleich stark sind,
- Gattungen in der Erwerbsphase der Grundschule unterschiedlich weit ausgebaut werden und damit im Anforderungsniveau unterschiedlich sind,
- Gattungen unterschiedlich affin zu alltäglichen und institutionellen Kontexten sowie konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit sind.

⁶ Statt eines hier breit zu diskutierenden schreibdidaktischen Handwerkskastens wird der Schwerpunkt des Kapitels später im nachfolgenden Kapitel 10.2.2 eher auf impliziten Verfahren der Unterstützung des Erwerbs mündlicher Diskursfähigkeiten im Grundschulunterricht liegen, die weniger im Zentrum professionellen Wissens von Lehrkräften liegen.

Dieses Wissen sollte in die professionell herbeigeführten Schreibarrangements der Grundschule eingehen. Eine Praxis, die bspw. ausschließlich einer Radikalform des „freien Schreibens“ folgen würde und möglichst wenig Steuerung gerade auch bei den Schreibaufgaben anstrebt, würde z.B. die didaktischen Steuerungsmöglichkeiten, die aus diesen Beobachtungen resultieren, verspielen. Bildungssprachliche Anforderungen erfordern die Berücksichtigung auch solcher Gattungen (wie Erklären oder Anleiten), die wissens- und nicht primär ausdrucksbasiert sind.

Aus (1) folgt, dass Kinder unterschiedliche Kompetenzen und damit auch unterschiedlichen Förderbedarf in einzelnen Textgattungen haben. Die Dominanz einer Gattung in der Schreibpraxis des Grundschulunterrichts, z.B. das Vorherrschen von narrativen Schreibenanlässen in fiktiven Genres, das wir in unseren Daten gefunden haben, verkennt diese Tatsache. Kinder wie Eva und Michael, die in (schriftlichen) Spielanleitungen größere Schwierigkeiten haben als in den narrativen Gattungen, werden nicht hinreichend unterstützt.

(2) Auch die Erwerbsverläufe sprechen für eine stärkere Berücksichtigung etwa nicht-narrativer Textsorten in der Schreibpraxis der Grundschule. Während die Vertextungskompetenz der Grundschüler/innen in mündlichen und schriftlichen erzählenden Praktiken häufiger bereits ausreicht, um global hierarchisch (Boueke et al. 1995) um das planbrechende Ereignis zu strukturieren, wird die höchste Stufe beim Aufbau von Spielanleitungen systematisch noch nicht erreicht (s.o. 8.1.2.2). D.h. also, gerade in anleitenden bzw. erklärenden Gattungen finden im Grundschulalter noch entscheidende Erwerbsprozesse statt, die unterrichtlich unterstützt werden könnten und sollten. Dieses Entwicklungsfenster betrifft im Übrigen genau jene Gattungen, die im Wissensmanagement des Unterrichts eine große Rolle spielen (s.u. 10.2.2).

(3) Unsere genauen Betrachtungen der Diskurs- und Schreibpraktiken sowie der Erwerbsverläufe der Grundschüler/innen haben gezeigt, welche wesentliche Rolle die Kontextbedingungen und im Zusammenhang damit die Kontextualisierungskompetenz der Kinder spielt. Entsprechend wichtig bei der Schaffung von Schreibenanlässen und dem Stellen entsprechender Aufgaben ist die Berücksichtigung des (situativ gegebenen) sozialen und des sequenziellen Kontextes der sprachlichen Umgebung (Morek / Quasthoff 2017). Dazu gehören

- der soziale Kontext der unterrichtlichen Institutionalität und Öffentlichkeit,
- die Schriftlichkeit als Medium mit ihrer Verlangsamung des Produktionsprozesses,
- die konzeptionelle Schriftlichkeit mit den ihr besonders affinen Gattungen und ihren besonderen Anforderungen an die verbalen Markierungen (s.o. 6.2) sowie
- die unmittelbare sequenziell-kontextuelle Einbettung der Schreibaufgabe durch die mündlichen und schriftlichen Hinweise zur Themenstellung und ihren Implikationen.

Die Passung in die Klassenöffentlichkeit des Unterrichts und seine Lehr-, Lern- und damit Bewertungsorientierung wäre z.B. bei solchen Schreibaufgaben nicht berücksichtigt, die zu weit in die persönliche Biographie eingreifen. „Wer bin ich wirklich?“ wäre in dieser Hinsicht möglicherweise grenzwertig, ein Brief an die eigene Mutter ebenfalls.

Der gesellschaftliche Zweck von institutionalisiertem Unterricht, die Vermittlung von gesellschaftlich als relevant erachtetem Wissen und korrespondierenden Fähigkeiten, sollte wiederum die Arrangierung von Schreibansätzen am Kriterium des Lernziels ausrichten. Hier sind i.S. einer anzubahrenden literarisch-ästhetischen Kompetenz natürlich Schreibaufgaben zu fiktiven narrativen Texten einschlägig. Aber auch in diesem Zusammenhang ist genaues Gattungswissen im Rahmen der erfolgreichen und damit eindeutigen Kompetenzorientierung unabdingbar: Die beliebten Schreibaufgaben zu Bilderserien⁷ sind eben keine klaren Aufträge zum Erzählen, sondern steuern – zumindest bei jungen Kindern (vgl. Boueke et al. 1995) – eine beschreibende Gattung an.

Unter Erwerbgesichtspunkten ebenso einschlägig wie das fiktive Erzählen – wenn auch in der Praxis offensichtlich weniger prominent – wären generell erklärende, beschreibende und argumentierende Schreibpraktiken. Wie unten genauer ausgeführt (s.u. 10.2.2), passt der gesellschaftliche Zweck dieser Gattungen (Bergmann / Luckmann 1995) sehr viel besser zu den unterrichtlichen Praktiken des Wissensmanagements als zu den narrativen Gattungen (Morek et al. 2017; Heller et al. 2017). Dies mag auch der Grund dafür sein, dass der Lernbedarf der Grundschüler/innen bei den epistemisch orientierten Gattungen noch höher ist: Sie haben „ihren Sitz“ eben nicht „im Leben“, sondern im Unterricht und sind deshalb im Rahmen der familialen Gattungsrepertoires als vorschulischer ‚Übungsraum‘ wenig prominent (Heller 2012; Morek 2012; Quasthoff / Morek 2015).

Schließlich verlangt die Berücksichtigung von Kontextbedingungen beim Stellen von Schreibaufgaben die angemessene Kontextualisierung nicht nur der Aufgabe, sondern auch der funktionalen Einbettung der Textproduktion. Es muss beim Stellen von Aufgaben also nicht nur die Gattungsorientierung klar und explizit sein, sondern auch der (i.Allg. zu simulierenden) Verwendungskontext der Texte (Becker-Mrozek / Böttcher 2012). „Schreibe einen Brief an deine Oma, in dem du ihr von dem Ereignis erzählst“ reicht also nicht, sondern der Anlass und das Ziel dieses Briefes müssen dem schreibenden Kind klar sein: („Deine Oma kommt demnächst zu Besuch und du möchtest sie gerne mit auf den Reiterhof / auf den Fußballplatz nehmen. Du schreibst ihr einen Brief und erzählst ihr von dem (lustigen, überraschenden, ...) Ereignis, damit sie sich für dein Reiten / Fußballspielen interessiert“). Das schreibende Kind kann nicht im „luftleeren Raum“ kontextualisieren lernen.

⁷ Vgl. bspw. „Zu einer Bildergeschichte erzählen“: <http://www.uebungsblatt.de/leseprob/Auf3a.pdf>, 22.10.2018.

Die ausführlich beschriebenen (s.o. 6.1.1; 6.2.1; 8.1.2.2) deutlichen Unterschiede zwischen konversationell eingebetteten Erlebniserzählungen und Spielanleitungen einerseits und Fantasieerzählungen andererseits im medialitätsübergreifenden Erwerbsprozess haben darüber hinaus vor Augen geführt, dass Gattungen in unterschiedlicher Weise der konzeptionellen und medialen Schriftlichkeit entsprechen. Eine Erlebniserzählung, für die die Schreibanfänger bisherige Modelle in der Mündlichkeit und unter Nutzung der Zuhörerunterstützung erprobt haben, ist eben sehr viel schwerer unter den Bedingungen von Schriftlichkeit zu verfassen, als eine Fantasieerzählung – oder auch eine Bastelanleitung, ein argumentativer Brief oder eine Erklärung im Sachunterricht – zu deren Gattungsmuster die Schriftlichkeit gehört.

Ein weiteres Ergebnis unserer Beobachtungen, das bei der Vorbereitung des Schreibprozesses auf Lehrer- und Schülerseite beachtet werden muss, ist die zentrale Rolle, die der Textplanung beim Aufbau globaler Textstrukturen zukommt. Dieser Gesichtspunkt ist in der Schreibdidaktik durchaus prominent, oft im Zusammenhang mit dem Ziel, von der assoziativen Stufe der Schreibentwicklung (Bereiter / Scardamalia 1987) generell zu einer distanzierteren und reflektierteren Schreibplanung zu führen.

Unsere Beobachtungen haben gezeigt, dass das Erreichen einer gattungsangemessenen globalen Vertextung von einer entsprechenden globalen Planung abhängt (s.o. 6.2). Aus diesem Befund ableitbar wären – auch häufig eingesetzte – methodische Verfahren der Unterstützung des globalen Vorausentwurfs des gesamten Textes, die die globalen gattungsspezifischen Inhaltselemente adressieren. Denkbar wären Hilfsfragen, die im Zusammenhang mit der Schreibaufgabe und / oder der Überschrift die globale Struktur zunächst auf allgemeiner Ebene in den Blick der Schreibenden rücken: Worüber erschrickt sich das Mädchen in der Geistergeschichte am meisten? Wie geht die Geschichte aus? Was ist das Wichtigste, was jemand über das Spiel XY wissen muss, damit sie/er es spielen kann? Was ist wohl der wichtigste Grund, mit dem du deine/n Briefpartner/in überzeugen kannst, seine/ihre Meinung zu ändern? Die Form dieser Planungshilfen sollte sich immer wieder auf der Globalität der Schreibaufgabe beziehen und so möglichst verhindern, dass die Fragen rein lokal abgearbeitet werden, wie im Fall einiger Kinder in unserer Intervention (s.o. 6.2.4).

In der Phase des (Aus-)Formulierens des Textes wären auf der Grundlage der Erkenntnisse unserer Studie ebenfalls Verfahren gefragt, die das Kind vom Schritt-für-Schritt-Formulieren zum Arrangieren der einzelnen Äußerungen i.S. des gattungsspezifischen Textaufbaus steuern. Da viele Kinder dabei erwiesenermaßen Schwierigkeiten haben, die interaktive Unterstützung aus den mündlichen Praktiken im monologischen Schreibprozess zu ersetzen, können Formen der Schreibberatung (Blatt 1998) während des Schreibens außerordentlich sinnvoll sein (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007).

Um den positiven Einfluss auf das Schreibprodukt und damit einen erwerbsunterstützenden Effekt zu erzielen, müssten diese eingeschobenen dialogischen Hilfen beim Schreibprozess allerdings – wie das weniger gelungene Beispiel von Sabines Lehrperson (s.o. 8.2.2.1) zeigt – möglichst

- die Gattungsspezifika des zu schreibenden Textes,
- die Besonderheiten der schriftlichen Modalität und die
- speziellen Bedürfnisse des fragenden Kindes, d.h. sein Erwerbsniveau und sein akutes Schreibproblem vor diesem Hintergrund,

kontextsensibel berücksichtigen. M.a.W., eine derartige in den Schreibprozess eingebettete mündliche Interaktion hätte – in schreibdidaktischer Professionalität und bezogen auf den zu schreibenden Text – alle die erwerbssupportiven Ressourcen unterrichtskontextualisiert anzubieten, die sich in nicht-institutioneller mündlicher Erwachsenen-Kind-Interaktion intuitiv einstellen (s.u. 10.2.2). Dabei ist allerdings zentral darauf zu achten, dass es hier nicht primär um Unterstützung bei der (schriftlich zu entwerfenden) Geschichte geht, sondern um Hilfen bei einem metasprachlichen Planungsdiskurs (Quasthoff 2007).

Die Arbeit an der textsortenspezifischen Markierung der Textproduktion kann ebenfalls orientiert am Prozess des Formulierens (sowie Revidierens) oder auch in speziellen Vorübungen unterstützt werden. Klassische Lückentexte, die aus einem – oft vorgegebenen – Formenrepertoire vervollständigt werden, dürften dabei weniger zielführend sein als Einsichten in den Markierungscharakter sprachlicher Formen. Denkbar wären hier z.B. auch rezeptive Übungen wie ein Quiz, bei dem die Kinder auf der Basis von Textschnipseln mit markanten gattungsindizierenden Formen (Ohlhus 2014; Quasthoff / Domenech 2016) erkennen, zu welcher Gattung (z.B. „zu welcher Überschrift“) die jeweiligen kurzen Ausschnitte gehören.

Zum Revidieren gibt es eine umfangreiche Literatur zum kollektiven Überarbeiten (Allal et al. 2005), besonders im Rahmen von ‚Schreibkonferenzen‘ (Graves 1983; Spitta 1992; Becker-Mrotzek 2006, 2012; Fix 2004; Kostouli 2005). Sie zeigt z.T., dass bei dem Austausch des Autorenkindes mit seinen Klassenkameraden über seinen Textentwurf mindestens unter den Grundschulkindern oft ein verständigungsorientierter Kommunikationsmodus praktiziert wird, dass es also in der *Schreibkonferenz* mit den Verfahren mündlicher Kommunikation wesentlich um Textinhalte geht (Becker-Mrotzek 2012). Unsere Analysen der medialen und konzeptionellen Besonderheiten der Schriftlichkeit (s.o. 6.2) können erklären, warum diese Art der Verständigung nur beschränkt wirksam ist im Hinblick auf den Transfer der mündlich erreichten Verständigung in die Optimierung des Schreibprodukts. Die Übertragung mündlich-dialogisch erreichter inhaltlicher Klärungen in das schriftliche Textprodukt ist für Grundschüler/innen vergleichbar anspruchsvoll, wie die von uns im Längsschnitt betrachtete Eroberung der Schriftlichkeit mit der Hilfe bisher nur mündlich angewendeter Ressourcen zeigt. Der Mangel an schreibspezifischen Verfahren führt dazu, dass dieser Transfer oft nicht gelingt (vgl. auch das Beispiel von Sabine nach ihrer Schreibberatung: s.o. 8.2.2.1); eine interaktive Hilfe beim Schreibprozess hätte also gerade die schreibrelevanten planerischen und metakognitiven externen Ressourcen anzubieten.

Auch lehrerseitige Verfahren der Schreibberatung müssten sich also konsequent in den *Schreibplanungsprozess* einschalten und nicht den Kontext eines inhaltlichen Ver-

ständigungsprozesses schaffen. Mit welchen Mittel dies altersgerecht sprachlich realisiert werden kann, zeigen die Planungsdiskurse zwischen Kindern und Erwachsenen, die wir systematisch im Vorfeld der mündlichen Produktion der Fantasieerzählungen – initiiert von den Kindern – gefunden haben (s.o. 6.1.1).

Gerade dieser Gesichtspunkt zeigt nochmal die Spezifik expliziter, schreibbezogener externer Erwerbsressourcen im Unterricht im Vergleich zur Funktionsweise impliziter interaktiver Ressourcen, wie sie in der mündlichen Erwachsenen-Kind-Interaktion des nicht-institutionellen Alltags wirksam sind. Die professionelle Bereitstellung jeweiliger expliziter Erwerbsressourcen – Lerngelegenheiten – ist Teil des „gelernten“ didaktischen Handelns der Lehrkräfte. Andererseits konstituiert auch Unterricht insgesamt einen habituellen sprachlichen „Alltag“: Die mündliche Lehrer-Schüler-Interaktion des Klassengesprächs bietet potentiell einen Kontext, der ähnlich dem „Sprachbad“ des frühen Spracherwerbs in seinem zeitlichen Ausmaß, seiner Vielfältigkeit und seiner Musterhaftigkeit als Erwerbsressource, als „Input“, für die mündlichen, fach- und wissensorientierten Gattungen dienen könnte. Im Unterschied zu den schreibdidaktischen Verfahren sind diese sprachlich-diskursiven Erwerbsgelegenheiten so gut wie nicht in der Aufmerksamkeit professionellen Lehrerhandelns (Heller et al. 2017). Im nächsten Abschnitt wird es deshalb um die Frage gehen, unter welchen Bedingungen Unterrichtsinteraktion als informelle externe Ressource zum Erwerb mündlicher Diskursfähigkeiten dienen kann.

10.2.2 Unterrichtsgespräche als impliziter Erwerbskontext

Die Rekonstruktion der schriftlichen Praktiken der Schreibanfänger/innen in dieser Studie (s.o. 6.2.) hat gezeigt, in welchem hohem Ausmaß mündliche Produktionskontexte und Gattungsmodelle auch beim Verfassen von Texten leitend waren. Im Mündlichen erworbene und praktizierte Diskurskompetenzen wurden immer wieder sichtbar als notwendige interne Ressourcen auch für den Aufbau von Schriftlichkeit. Ihr Fehlen – prototypisch im Erwerbsverlauf von Eva (s.o. 8.2.2.2) – kann zu einem belasteten Erwerb von Schreibkompetenz führen. Die Beobachtung, dass Kinder unterhalb eines bestimmten mündlichen diskursstrukturellen Niveaus in der Gattung der Spielanleitungen nicht von expliziten globalen Textstrukturierungshilfen im Schriftlichen profitieren konnten (s.o. 6.2.4) spricht ebenfalls dafür, dass mündliche Diskursfähigkeiten als zentrale Vorläuferfähigkeiten für Schreibfähigkeiten unbedingt gefördert werden sollten.

Unter dem Gesichtspunkt der Wichtigkeit mündlicher kommunikativer Fähigkeiten für Beruf (Brünner 2000) und Schule (Becker-Mrotzek / Quasthoff 1998) sollte der Erwerb mündlicher Diskursfähigkeiten darüber hinaus auch als „Selbstzweck“ im Unterricht unterstützt werden. Der Stellenwert dieser Kompetenz für den Schulerfolg ist schon allein bedingt durch die Bildungspläne der Grundschule (sowie der weiterführenden Schulen), die mit ‚Sprechen und Zuhören‘ als eigener Domäne die Mündlichkeit in der Sprachbildung herausstellen. Sie heben dabei auch besonders auf diskursive Fähigkeiten in unterschiedlichen Gattungen ab: „funktionsangemessen sprechen: erzählen, informieren, argumentieren, appellieren“ (KMK 2004: 10).

Ein weiterer Grund für die Förderung mündlicher diskursiver Kompetenzen ist die epistemische Rolle der mündlichen Erklär- und Argumentationskompetenz beim fachlichen Lernen im Unterrichtskontext, die in neuerer Zeit zunehmend in den Blick gerückt wird⁸. Rekonstruktive Analysen von Unterrichtsprozessen (Quasthoff / Prediger 2017; Domenech et al. 2018; Prediger 2018) legen offen, wie Partizipationsprofile von Schülerinnen und Schülern an Unterrichtsgesprächen sowohl mit ihren diskursiven Kompetenzen als auch mit ihrem fachlichen Lernerfolg zusammenhängen (Erath et al. 2018). Auch korrelative Studien sprechen für den Zusammenhang bspw. von (schriftlich und mündlich erfassten) Argumentationsfähigkeiten mit fachlichem Lernen durch den Nachweis eines Zusammenhangs mit Schulnoten in Deutsch und Mathematik (Quasthoff et al. 2015).

Entsprechend gibt es auch eine Vielzahl expliziter mündlichkeits- bzw. gesprächs- didaktischer unterrichtsmethodischer Vorschläge (z.B. Neuland 1995; Claussen 2004; Becker-Mrotzek / Brüner 2006; Vogt 2009; Grundler 2018 sowie auf der Basis der vorliegenden Studie: Ohlhus / Stude 2009), wenn auch deutlich weniger als im Rahmen der Schreibdidaktik. Im vorliegenden Zusammenhang soll das Schwergewicht jedoch auf der Frage liegen, ob und ggf. in welcher Weise fachliche Unterrichtsgespräche generell, also auch solche, die gerade nicht explizit auf die Vermittlung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten bezogen sind, quasi „nebenbei“ als Erwerbskontext für fachliches und sprachliches Lernen fungieren können. Dieser Aspekt schließt sich an den hier konzeptionell maßgeblichen erwerbstheoretischen Rahmen der impliziten sprachlichen Erwerbssupportivität bestimmter Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion (s.o. 9.3.1; Hausendorf / Quasthoff 1996) an. Wie erwähnt soll er aber auch deshalb im Mittelpunkt stehen, weil den wenigsten Lehrpersonen das Diskurserwerbspotential der von ihnen gestalteten Unterrichtsgespräche und die Rolle von Erklärkompetenz beim fachlichen Lernen (Prediger et al. 2016; Heller et al. 2017) bewusst ist.

Zum Einstieg in die Frage, welche Diskursfähigkeiten Schüler/innen durch ihre Teilnahme an Unterrichtsgesprächen erwerben können, ist i.S. der oben diskutierten Passung zum „sozialen Kontext“ zunächst zu klären, welche diskursiven Gattungen im Unterricht kontextuell situiert sind bzw. faktisch vorkommen. Anhand von (längsschnittlichen) Beobachtungen zu Unterrichtsprozessen in der Grundschule (Heller 2012; Morek 2012; Buttlar 2017) und der Sekundarstufe 1 (Heller et al. 2017) zeichnet sich ab, dass in den Klassengesprächen der Grundschule narrative Gattungen, wie Erzählungen oder Berichte, zwar noch recht häufig sind; aber auch hier werden bereits im ersten Schuljahr oft vom singulären Erlebnis abstrahierende Gattungen wie Anleitungen oder Erklärungen (Morek 2012) durch entsprechende Zugzwänge von den Lehrpersonen angesteuert. In den Eingangsstufen der Sekundarstufe 1 sind dann klar Erklärungen und (weniger häufig) Argumentationen dominant.

⁸ Wir beziehen uns in den folgenden Überlegungen sehr weitgehend auf Ergebnisse des vom BMBF geförderten Forschungsprojekts InterPass, geleitet von Susanne Prediger und Uta Quasthoff: Kennzeichen 01JC1112.

Die Zunahme anleitender, erklärender und argumentativer Praktiken ist nicht verwunderlich, denn entsprechend den Zwecken der Gattungen als verfestigte Lösungen für wiederkehrende kommunikative Probleme (s.o. 2.3; Bergmann / Luckmann 1995) sind dies diskursive Praktiken, deren Vollzug der Vermittlung, Konstruktion, Verhandlung und Überprüfung von Wissen dient (Quasthoff et al. 2017). Auch thematisch fokussierte narrative Gattungen wie der „Bericht über einen gefundenen Lösungsweg“ können in diesem Sinne z.B. im Mathematikunterricht der Grundschule eine epistemische Funktion beim Ausbau von fachlichem Wissen haben (Quasthoff / Steinbring 2000). Andere narrative Gattungen wie die ebenfalls von uns erhobenen Fantasieerzählungen (s.a. Quasthoff / Toben 2014) fördern die kognitive und sprachliche Entwicklung u.a., insofern sie nicht-reale Welten imaginieren und sprachlich repräsentieren.

Eine Sonderrolle spielt in der Grundschule das ‚Erzählen im Morgenkreis‘ (Ohlhus / Stude 2009; Morek 2013; Kern et al. 2015), das gerade nicht in die fachlich orientierten Unterrichtsprozesse eingebettet ist. Bereits in Hausendorf und Quasthoff (1996, Kap. 16) wie in weiteren Publikationen (Flader / Hurrelmann 1984; Fienemann / von Kügelgen 2006) wurde zum Morgenkreis-Erzählen als Ritual in der Grundschule argumentiert, dass diese Art des unterrichtlichen Erzählens aufgrund des institutionellen Kontextes nicht viel mit dem zu tun hat, was im Alltag als mündliches Erzählen von Kindern beobachtbar ist und angeregt werden kann. Wie auch unsere vorliegenden Analysen trotz des elizitierten Charakters gezeigt haben, ist diese narrative Gattung an die Passung zu jeweils unmittelbaren Gesprächskontexten (Ohlhus 2014), an die persönliche Erlebniskraft des zu Erzählenden und das entsprechende Mitteilungsbedürfnis (Ohlhus / Stude 2009) sowie an verständigungsorientiertes (nicht bewertendes) Zuhörerinteresse gebunden.

Alle diese Bedingungen sind im Unterricht i.Allg. nicht gegeben. Diese mangelnde kontextuelle Passung zwischen den narrativen Erfahrungen der Kinder und den unterrichtlichen Bedingungen und Erwartungen führt so zu einer mehrdeutigen globalen Steuerung der kindlichen Aktivitäten, die gerade das wichtige Kontextualisieren für die Schulanfänger bei dieser scheinbar alltagsnahen Erzählform besonders schwierig macht. Entsprechend stellen sie gerade keinen auf die Kinder zugeschnittenen Erwerbskontext für das persönliche Erzählen dar. Die – z.T. immer noch verbreitete – Vorstellung, dass hier die Fähigkeit zum persönlichen mündlichen Erzählen gefördert würde und der Morgenkreis ein wirksamer Spracherwerbskontext sei, ist also irrig. Aber auch dem *fachlichen* Lernen dient der (montag-)morgendliche Erzählkreis nicht, weil das Erzählen hier nur formal als sprachliche Aktivität relevant gesetzt (Hausendorf / Quasthoff 1996) wird, also nicht in inhaltlich-thematische Prozesse des Wissensmanagements eingebunden ist. Erst dadurch würde die Passung zum Lehr- / Lern-Diskurs hergestellt und die epistemische Funktion narrativer Praktiken könnte zum Tragen kommen.

Im Folgenden soll es also demgegenüber um Möglichkeiten gehen, wie Lehrpersonen im Verlauf des fachlich orientierten Unterrichtsgesprächs implizite Erwerbsgelegenheiten für diskursive Fähigkeiten schaffen können, und zwar sinnvollerweise solche, die im Kontext des Unterrichts ihren „Sitz“ haben und deshalb eben nicht – wie

das konversationelle Erzählen – von den Schülerinnen und Schülern besser im Familien- oder Peer-Kontext praktiziert und erworben werden (Quasthoff / Morek 2015). Das sprachdidaktische Ziel, dass Unterricht die außerschulischen sprachsozialisatorischen Benachteiligungen mancher Schülerinnen und Schüler auszugleichen hat, wird mit dieser Konzentration auf die spezifischen Potentiale des Kontextes Unterricht keinesfalls aufgegeben: Indem Klassengespräche als institutioneller Diskurserwerbskontext, als sprachsozialisatorisch wirksames „Sprachbad“, optimiert werden, werden gerade auch die Lernenden in ihrer weiteren, *lern- und unterrichtsrelevanten* Diskursentwicklung unterstützt, die vor- und außerschulisch eher wenige sprachliche Anregungen erhalten. Der Transfer auf andere Felder diskursiven Handelns scheint im Übrigen durchaus zu funktionieren, wie prototypisch Robert (s.o. 8.2.2.4) angesichts seiner durch Unterrichtserfahrungen gestärkten mündlichen Leistungen in der 3. DSP zeigt.

Voraussetzung für die Erwerbswirksamkeit ist allerdings ein entsprechendes Management der Partizipation und impliziten sprachlichen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern seitens der Lehrpersonen. Aufgrund der kontextuellen Gebundenheit allen sprachlichen Handelns kann der Erwerbskontext Unterricht zudem nur solche Erwerbsgelegenheiten schaffen, die ihm angemessen sind. Das gilt für die expliziten, aber eben besonders auch für die impliziten Erwerbsgelegenheiten, die sich über die Partizipation an den institutionellen Praktiken „nebenbei“ einstellen.

Anders als der Abschnitt zur unterrichtlich expliziten Erwerbsunterstützung beim Schreiben von Texten, dessen Gliederung sinnvollerweise dem Schreibprozess folgte, wird sich der vorliegende Abschnitt in seinem Aufbau – wie die Präsentation der Ressourcen in diesem Buch generell – an den Facetten der Diskurskompetenz (s.o. 7) orientieren.

Lenken wir den Blick zunächst auf die *Kontextualisierungskompetenz*: Rekonstruktive Studien zu den Unterrichtsprozessen unserer Daten (Morek 2012; Buttler 2017) zeigen, dass Schulanfänger/innen durchaus noch häufig Schwierigkeiten haben, die vom Zugzwang der Lehrperson angesteuerte Gattung zu erkennen und den globalen Zugzwang entsprechend zu bedienen:

Beispiel (1): 1. Klasse-Unterrichtsgespräch

Lehrerin (LK), Tiara (TI), Christian (CH)

```

001   LK   <<energisch> IMmer mit der RUhe;>
002       tiAra; ((hat sich leise gemeldet))
003   TI   also (-) die ham sich son (KObel) geb gebaut,
004       und dadrin (sich) machen die auch so ne winterruhe
005       wie wie der BÄR,=
006       =aber die stehen nich so STÄNDig auf;
007       °h die die rollen sich dann EIN,
008       und=dann und dann und dann SCHLAFen
009       die da (so drin);
010   CH   ich hab schon mal_n: eichhörnchen gESEHen;
011   LK   christian hast du das gerade MITbekommen?
012       das eichhörnchen verBRINGT (.)

```

013 hat tiara !GANZ! richtig gesagt,=
014 =den winter wie der (-) BÄR.

Hier markiert die Lehrperson deutlich (wenn auch nicht explizit, s.u.), dass Christians Beitrag – im Unterschied zu Tiaras – aus ihrer Sicht nicht angemessen kontextualisiert ist („christian hast du das gerade MITbekommen?“): Aus der Außenperspektive können wir unterstellen, woran diese mangelnde Passung liegt: Erstens redet er, ohne sich gemeldet zu haben und verletzt damit formal die unterrichtlichen Regeln der Zuweisung des Rederechts. Zweitens schließt er inhaltlich mit einem persönlich-narrativen Element an („ich hab schomma n: eichhörnchen gESEHEN.“) statt einen zum etablierten Thema *Wie verbringen Tiere den Winter?* passenden explanativ-generischen Beitrag zu liefern (vgl.: L: „also die tIERe die SUCheN sich die- (.)die verbrIngen den winter SO dass ihnen nIChts passiert? (.)“; Buttlar 2017).

Dieser kurze Ausschnitt zeigt bereits prototypisch in einigen Aspekten, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler wie Tiara und Christian im Unterrichtsgespräch implizite diskursive Erwerbsgelegenheiten erhalten bzw. wie diese optimiert werden können: Die aktiv am Gespräch Teilnehmenden haben – in diesem Fall ‚explanative‘ (Mork 2012) – Zugzwänge aufzunehmen, an die sie *kontextualisierend* die passende Gattung anschließen können. Damit das Kind im Fall des Misslingens dieser Kontextualisierung aus seiner interaktiven Erfahrung lernen kann, wäre eine Rückmeldung seitens der Lehrperson notwendig, die die Art der nicht passenden Kontextualisierung manifest macht. Die implizite Rückmeldung (Z. 011-014) im vorliegenden Fall dürfte kein hinreichend deutliches Signal liefern, das Christian entsprechend zur Optimierung seiner Kontextualisierungskompetenz verarbeiten kann. Das Muster ‚Fordern und Unterstützen‘ (Quasthoff / Kern 2007) in nicht-institutioneller Erwachsenen-Kind-Interaktion würde hier etwa einen Zug der Erwachsenen vom Typ „Ja, aber es geht doch jetzt um Eichhörnchen allgemein“ erwartbar machen. Ein solcher Zug expliziert die Erwartungen der Erwachsenen angesichts eines nicht passenden Zugs des Kindes für die Zwecke der Verständigung und der weiteren Steuerung. Damit folgt er dem immer wieder bestätigten Mechanismus, dass die Explizierung von Zugzwängen im Fall ihrer Nicht-Bedienung eine musterhafte externe Ressource Erwachsener zur Verständigungssicherung ist, der gleichzeitig einen (impliziten) ontogenetischen Nebeneffekt hat (Hausendorf / Quasthoff 1996). Auch im Kontext des Unterrichts wäre eine größere Explizitheit möglich und i.S. einer Lerngelegenheit für Christian hilfreich gewesen, in diesem Fall sogar mit einem ähnlich formulierten Feedback.

Unsere Analysen der Unterrichtsprozesse in der Sekundarstufe 1 zeigen jedoch, dass Lehrpersonen in ihren Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler auffallend häufig implizit bleiben (Erath et al. 2018). Nicht-Passungen von Schülerbeiträgen zu den lehrerseitigen Erwartungen werden zwar durch verschiedene Verfahren, z.B. Nicht-Befassung, ausgedrückt (Buttlar i.Vorb. für die Grundschule), aber selten werden explizite Hinweise gegeben, was genau unpassend war. Es wird eher nicht – wie im dyadischen ‚Fordern und Unterstützen‘ – der Zugzwang expliziert, konkret nachgefragt

oder auch unmittelbar lehrerseitig ein Modell für das Erwartete gegeben, was alles für die Schülerinnen und Schüler als Erwerbsressource nutzbar wäre. Gruppendiskussionen mit Lehrkräften (Heller et al. 2017) verweisen auf eine Erklärung für diese Beobachtung: Das pädagogische Prinzip, Schülerinnen und Schüler unbedingt gesichtschonend zu behandeln, scheint zu einer derartigen Zurückhaltung zu führen. Damit stünde ein pädagogisches (Wertschätzung) mit einem fachdidaktischen (Lerngelegenheiten ermöglichen) Handlungsprinzip im Widerstreit. Dieser Widerstreit kann und muss im professionellen Handeln aufgelöst werden durch Formen der expliziten Rückmeldung, die nicht gesichtsbedrohend sind.

Auch zur *Vertextung* und *Markierung* lassen sich am obigen Ausschnitt Beobachtungen machen: Tiara bekommt den Raum für eine relativ ausführliche explanative Vertextung. Sie nutzt ihn – angemessen kontextualisierend – mit einer recht ausgebauten Erklärung zur Winterruhe des Eichhörnchens. Dabei markiert sie bildungssprachlich explizit mit bereits erworbenen Fachbegriffen („Kobel“, „Winterruhe“) und Konnektoren („aber“). Durch die Benutzung des generischen Präsens und die Verwendung eines typisch explanativen Vertextungsmusters (Heller i.Vorb.), dem Vergleich, gelingt es ihr auch zumindest nach der ersten Äußerung in ihrer Erklärung, den generischen Charakter der Gattung (Quasthoff et al. 2017) klar umzusetzen.

Ganz anders ist hinsichtlich des genutzten Gesprächsraums und des strukturellen Ausbaus z.B. der folgende Beitrag zum Frosch einzuordnen, der von einem anderen Schüler zuvor produziert wurde: „der verbringt den ö:h winter unterm TEICH;“. Diese Äußerung ist Teil einer Sequenz, die Morek (2012) ‚orchestriertes Erklären‘ nennt, bei der also das Explanandum nicht ‚solistisch‘ von einem Kind, sondern von mehreren in kurzen, von der Lehrperson moderierten Beiträgen bearbeitet wird (166ff.). Diese Verteilung der Gesprächsarbeit auf mehrere Schüler/innen ist unterrichtstypisch (Morek 2012). Die entsprechende Form der Führung des Klassengesprächs kann damit erklärt werden, dass sie ein weiteres bei Lehrpersonen handlungsleitendes didaktisches Prinzip umsetzt: Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollten einen Beitrag leisten (Erath et al. 2018).

Unter dem Gesichtspunkt der Erwerbsgelegenheit für Diskurskompetenzen ist ersichtlich, dass globalstruktureller Erwerbs- und Übungsraum für Diskurseinheiten eher bei ‚solistischen‘ Beiträgen der Art gegeben sein dürfte, wie sie Tiara produzieren konnte. Hier scheinen sich also wiederum zwei Prinzipien (Partizipation möglichst breit verteilen vs. Lerngelegenheit für Einzelne schaffen) gegenüber zu stehen. Eine Auflösung kann nur in einer genaueren Analyse der Rolle unterschiedlicher Partizipationsarten beim Lernen (Quasthoff 2015c; Erath et al. 2018) liegen (s.u.).

Die systematisch unterschiedlichen von der Lehrperson zugewiesenen Partizipationsrollen der Schüler/innen lassen sich im Hinblick auf ihre Erwerbsgelegenheiten sowohl quantitativ wie ihrer Art nach unterscheiden in dem Konzept der ‚didaktischen Arbeitsteilung‘ zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft bei der ‚Gesprächsarbeit‘: Im ‚orchestrierten Erklären‘ sind die Schülerinnen und Schüler i.Allg. auf die Rolle von ‚Zulieferern‘ kleiner und kleinster Teile reduziert und so am globalen Produkti-

onsprozess selbst nur marginal beteiligt. Die „Kleinteile“, die Lehrpersonen sich schülerseitig im Rahmen der didaktischen Arbeitsteilung liefern lassen (Heller / Morek 2015), repräsentieren typischerweise die erwerbsmäßig weniger anspruchsvollen Ver-
textungsmuster (Quasthoff 2012b). Oft erhalten die Kinder durch die Zugzwänge der Lehrperson nur die Gelegenheit, einzelne konkretisierende, beschreibende oder illustrierende Elemente zu liefern:

Beispiel (2): 5. Schuljahr-Unterrichtsgespräch

008 LK WAS kann man in dem diagramm Ablesen;
009 schaut euch das diagramm mal AN;

(InterPass: T-01-4-MU-120828-02-17072429-DiagrammTiere)

Die sprachlich und globalstrukturell anspruchsvolleren generalisierenden bzw. kondensierenden Passagen hingegen übernimmt die Lehrperson selbst (Quasthoff / Prediger 2017). In solistischen Diskurseinheiten besteht dagegen die Chance, dass die Schüler/innen in den Kernjobs der jeweiligen Diskurseinheit und damit in der Rolle von „Teilhabern“ aktiv involviert sind.

Wir finden in diesem ‚Zulieferungs-Muster‘ der didaktischen Arbeitsteilung wieder eine Variante des von Deppermann (2015) beschriebenen didaktischen *counterfactual recipient design* (s.o. 10.2), das allerdings im Hinblick auf den Unterricht als Diskurserwerbskontext eine systematische *Unterforderung* der Schülerinnen und Schüler impliziert. Die „natürliche“ Mehrarbeit des Erwachsenen auf der „Wippe“ des außerschulischen *Forderns und Unterstützens* (Quasthoff / Kern 2007) durch zusätzliche Zugzwänge und andere Formen der Unterstützung (Quasthoff et al. 2011), die erst dann geleistet wird, wenn das Kind ersichtlich seinen in der Gattung vorgesehenen nächsten Zug nicht erfüllen kann (s.o. 9.3.1), ist also hier im professionellen Handeln aus der Balance geraten. Die Lehrperson allein hält die Wippe in Gang, die Kinder „lassen sich schaukeln“, d.h., sie dürfen sich nur bei den Teilaufgaben beteiligen, die sie ohnehin schon beherrschen. Das führt zu eingeschränkten diskursiven Lerngelegenheiten.

Dagegen gibt es auch Varianten der Arbeitsteilung, die den Schülerinnen und Schülern den notwendigen Raum für die selbstständige Entfaltung einer Diskurseinheit überlassen, sie also in diesem Sinne „fordern“ (ausführlicher vgl. Morek 2012):

Beispiel (3): 1. Klasse-Unterrichtsgespräch

Lehrerin (LK), Kind 1 (K1), Tobias (TO), Christian (CH)

001 LK was erWARTest du denn von deinem freund;
002 TO ähm DAS (.) da=dass wir mal zu!SAM!men spielen
können;=
003 ich muss ja nich immer nur mit EINem spielen.
004 LK also DU: würdest-
005 (--) erWARTen dass was der CHRIStian gerade
erklärt hat;=

006 TO =ja.
 007 LK dAs wäre (-) SO:: wie du dir einen freund
 VORstellst.
 008 K1 ja.
 009 LK [hm=hm,
 010 K1 und da kann man AUch (.) damit mehr (-)
 (das) wenn man zum beispiel-
 011 (so) mit DREI: sch' (.) kindern nur spIElen kann,
 012 das nich spielen (.) KÖnnen,
 013 weil manche spiele kann man ja nich zu ZWEIT (.)
 spielen;
 014 dann ist das auch oft (-) GU:T;
 015 und dann isses auch BESSer;
 016 weil (.) wenn man nur SWEI hat,
 017 wenn man (.) zum beispiel-
 018 CH <<p> zwei: oder drei:::>
 019 K1 (noch so was) sch::=spielen,
 020 und dann (.) kann man (.) ja auch (--) da noch das
 021 ()
 022 wenn man(che) jetz zum beispiel (-) ()
 023 und der andere ist () WICHTiger von denen,
 024 dann Können die Anderen ()
 025 ((Unruhe))

K1 formuliert hier im ersten Schuljahr ein längeres Argument zur These „Man kann auch mehr als einen Freund haben“, obwohl das Argumentieren in der Sprachdidaktik als „schwere“ Gattung und spät erworben gilt (Feilke 2010b; Arendt 2017). K1 greift die Bemerkung von TO (übrigens nicht explizit kontextualisierend) auf („ich muss ja nich immer nur mit EINem spielen“) und entfaltet als Begründung für die These einer nicht-exklusiven Freundschaftsbeziehung, dass manche Spiele mehr als zwei Spielpartner/innen erfordern. Das Kind wendet sich zum Schluss auch noch ohne weitere Nachfragen dem Aspekt unterschiedlich enger Freundschaftsbeziehungen zu und produziert so strukturell selbstständig eine vergleichsweise anspruchsvoll ausgebaute argumentative Diskurseinheit.

Leider kommt es durch die entstehende Unruhe nicht zu einer Bearbeitung des argumentativen Beitrags durch die Lehrperson. Die hätte zeigen können, ob dem Kind hier nur „Raum gelassen“ (Quasthoff / Kern 2007; Quasthoff / Krahs 2012) wurde, oder ob es auch eine erwerbssupportive Unterstützung erfahren hätte: Eine entsprechende Rückmeldung hätte hier z.B. in der prägnanten Zusammenfassung des Arguments mit Zubilligung der Autorschaft („K1 ist also der Meinung, dass...“) liegen können, die die Diskurseinheit auf der Vertextungs- und Markierungsebene stärker konturiert. Damit würde die Diskurseinheit von K1 für die anderen Schülerinnen und Schüler besser verständlich und damit bearbeitbar. Gleichzeitig stünde unter Erwerbgesichtspunkten den nicht aktiv Beteiligten ein einer Schülerin zugeschriebenes sprachliches Modell zur Verfügung.

Da die Konstellation der Teilnehmenden im Klassenverband sich grundsätzlich von dem dyadischen oder Kleingruppen-Setting unterscheidet, an dem die Funktionsweise der erwerbsunterstützenden Muster ermittelt wurde, führt dieser Aspekt (*Modell anbieten*) zu der für die Unterrichtspraxis entscheidenden Frage, welche Lerngelegenheiten die jeweils nicht aktiv beteiligten *Bystander* (Goffman 1981) haben. Einerseits beruht die theoretisch ableitbare und beschriebene Erwerbsfunktion des *Discourse Acquisition Support System* (DASS) wesentlich auf der rezipientenorientierten Zug-um-Zug-Forderung und Unterstützung und damit auf der produktiven Beteiligung des Kindes (Quasthoff 2011; Quasthoff 2015b). Das „Übernehmen“ und damit das Liefern von Modellen für einzelne Jobs („Demonstrieren“: Hausendorf / Quasthoff 1996) *aus der Zuhörerrolle heraus* ist zwar Teil dieses Mechanismus, aber nur dann, wenn das Kind seinen Beitrag auch nach Unterstützung nicht liefert (Hausendorf / Quasthoff 1996).

An anderer Stelle (Quasthoff 2011) wurde zum Verhältnis dieser beiden externen Erwerbsressourcen – *DASS* und *Modelle anbieten* – theoretisch argumentiert, dass die Erwerbswirksamkeit diskursiver Modelle sich in zwei wesentlichen Merkmalen unterscheidet:

1. Die interaktive Konstituiertheit der jeweiligen Gattung;
2. Der Grad der kontextuellen Einbettung und damit des *recipient designs* auf das einzelne Kind.

Der erste Gesichtspunkt spricht dafür, dass die wissensbezogenen, unterrichtstypischen Gattungen wie fachliches Erklären und Instruieren in der Tat eher von Modellen profitieren als typischerweise konversationell eingebettete, interaktiv konstituierte wie das Erzählen persönlicher Erlebnisse in Gesprächen oder das Erklären eines Spiels im Kontext des Spielens. Bei letzterem scheint die Ko-Konstruktion geradezu zum Gattungswissen zu gehören (Becker 2011a; vgl. auch Michaels schriftliche Praktiken in diesen Gattungen: 3.2.2.3). Das Liefern eines eher monologischen vollständigen Modells durch die Erwachsenen dürfte hier deshalb für nicht aktiv produzierende Kinder weniger wirksam sein als bei den Gattungen, die unterrichtsspezifisch und damit ohnehin lehrerdominiert sind.

Der zweite Gesichtspunkt verweist wieder auf die Rolle des *recipient design*, das angesichts von bis zu dreißig Adressaten im Klassenraum anders funktionieren muss als in dyadischen Settings, in denen z.B. beim Vorlesen mit dem Kind über das Gelesene geredet werden kann (Hurrelmann 2004; Wieler 1997), so dass das schriftliche Text-Modell auf das Kind zugeschnitten kontextualisiert werden kann.

Die obige Diskussion um die beiden Varianten der „Arbeitsteilung“ zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen liefert den Schlüssel für eine theoretische Bestimmung der Erwerbsfunktionalität des Zuhörens in kollektiver Adressierung: In dem Maße, wie Schüler/innen nur „Kleinteile zuliefern“, steuert die Lehrperson grundsätzlich die wesentlichen diskursiven Modelle bei, und zwar *aus der Lehrerrolle heraus*. Es habituiert sich also eine Aufgabenverteilung, innerhalb derer die Lehrperson aufgrund ihrer

professionellen Rolle grundsätzlich für das Strukturieren und Durchführen der Diskurs-einheit „zuständig“ (Quasthoff 1990) ist. Die dadurch gelieferten Modelle dürften also nicht als *Schüler/innen*-Modelle wahrgenommen werden.

Lehrerseitige Zusammenfassungen oder Weiterführungen von Schülerbeiträgen, die die Lehrperson deutlich *aus der Zuhörerrolle heraus* formuliert, dürften dagegen eher als Schülermodelle verarbeitbar sein. In ähnlicher Weise sollten Diskurseinheiten von Peers in der Klasse, die mit Hilfe der Unterstützung durch die Lehrperson durch das produzierende Kind selbst weiter optimiert werden, auch für die *Bystander* einen stärker modellhaften Orientierungscharakter besitzen als lehrerseitige Durchführungen.

Im Hinblick auf Prinzipien des Lehrerhandelns zur Optimierung des diskursiven Erwerbspotentials von Unterrichtsgesprächen lässt sich in starker Anlehnung an Heller und Morek (2015) zusammenfassend formulieren:

Eine unterrichtlich kontextualisierte Form des *Forderns und Unterstützens* (Quasthoff / Kern 2007) ist durchaus möglich und beinhaltet:

Fordern

- *Raum geben und steuern*: Schaffen von Gelegenheiten für unterrichtlich passende, durchaus auch anspruchsvolle satzübergreifende Diskurseinheiten auf Schülerseite durch entsprechende Zugzwänge, die in die Bearbeitung fachlicher Probleme eingebunden sind;

Unterstützen

- *Explizieren*: deutliches Setzen und Erkennbarmachen globaler Zugzwänge zur Steuerung der Schüler-Beiträge sowie der Rückmeldungen an die Schüler/innen;
- *Recipient design*: Adressierung von Zuhöreraktivitäten (z.B. Nachfragen, Wiedereinsetzung des Zugzwangs) an die jeweils aktiven Lernenden;
- *Demonstrieren*: interaktiv eingebundenes Herausarbeiten modellhafter (Elemente von) Diskurseinheiten, die von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützung durchgeführt oder ihnen zugeschrieben werden.

Die Beobachtungen zu Varianzen und Erwerbsmechanismen unserer Studie können also mehr oder weniger direkt für unterrichtliches Handeln genutzt werden: Sie liefern Hinweise auf die zu erwartende Lernwirksamkeit schreibdidaktischer Unterstützungsangebote und begründen die Notwendigkeit – und die Verfahren – zur Förderung mündlicher Diskursfähigkeiten im „Sprachbad“ des Unterrichtsgesprächs.

11. Ertrag der Studie

Die zusammenfassende Rückschau auf den Ertrag unserer Studie präsentieren wir in Form von kurzen Antworten auf die Forschungsfragen aus Kapitel 3.2, wie sie aus der Fülle der dargestellten Ergebnisse abzuleiten sind.¹

Wir beginnen dabei mit den eher konkreten Beobachtungen zur Nutzung von Ressourcen beim Eintritt der Grundschul Kinder in die Schriftlichkeit.

Die erste Frage (*Wird das dialogische Unterstützungssystem im Schriftlichen durch ein anderes erwerbssupportives – etwa die Instruktion – ersetzt?*) ergab in der Breite der Beobachtungen, dass explizite unterrichtliche Instruktion das interaktionsbasierte *Discourse Acquisition Support System* (DASS) nicht ersetzt. Vielmehr können diese externen Ressourcen – angepasst an den institutionellen Kontext des Unterrichts – nur metakognitiv zugängliche Strategien des Textaufbaus und der Formgebung adressieren. Die siebte Frage (*Welche der explizit vermittelten Verfahrensweisen setzen welche Kinder wie um?*), die wesentlich in einer kurzen unterrichtlichen Intervention adressiert wurde, ergab, dass die Nutzbarkeit der externen Ressourcen in Form der im Unterricht erarbeiteten Anleitung zum Schreiben einer Spielanleitung nur von den Kindern für das Erreichen einer in Ansätzen globalen Strukturierungsleistung in ihren Texten genutzt wurde, die mündlich schon ein relativ hohes Niveau der Vertextung aufwies. Die Ergebnisse der unterrichtlichen Intervention weisen also darauf hin, wie erwerbsrelevant der Zuschnitt der *whole-class*-Instruktionen auf die Verarbeitungsmöglichkeiten der einzelnen Schüler/innen mit ihrem jeweiligen mündlich erworbenen Strukturierungsniveau ist. Das führte zum Plädoyer der Förderung auch mündlicher Diskursfähigkeiten im Unterricht. Die Überlegungen zu den Konsequenzen im professionellen Handeln der Lehrpersonen diskutierten dazu weiterhin Verfahren, wie auch im Kontext von Unterricht Möglichkeiten des *recipient design* umgesetzt werden können.

Die zweite Frage (*Verhalten sich die Gattungen unterschiedlich, wenn es um die Herausforderung des Schreibens ohne interaktive Unterstützung geht?*) ergab den eklatanten Kontrast zwischen der relativ kontextenthobenen, schriftaffinen Gattung der Fantasieerzählung und den eher interaktiv eingebetteten Gattungen Erlebniserzählung und Spielanleitung. Dieser Kontrast wurde bereits in der medialen Mündlichkeit, aber auch in den Häufigkeitsverteilungen im gesamten Korpus sowie in den längsschnittlichen Fallstudien sichtbar. Der Gattungsvergleich trug damit erheblich zur Differenzierung der rekonstruierbaren internen Ressourcen bei. Unter Gesichtspunkten der Förderung von Schriftlichkeit führte dieses zentrale Ergebnis zur Einsicht in den (schrift- bzw. text)erwerbsunterstützenden Stellenwert von formelleren, relativ kontextenthobenen, konzeptionell schriftlichen Diskursaktivitäten, eingepasst auch in nicht-schulische Kontexte medialer Mündlichkeit.

¹ Wir verzichten dabei um der besseren Lesbarkeit willen auf explizite Rückverweise auf die entsprechenden Kapitel des Buches. Das detaillierte Inhaltsverzeichnis sollte die Auffindbarkeit der jeweiligen ausführlichen Darstellungen leicht ermöglichen.

Die dritte Frage (*Wie wird eine modifizierte Form der interaktiven Unterstützung im Rahmen von Schreibprozessen genutzt?*) wurde am Beispiel der Interaktion eines Kindes mit der Lehrperson exemplarisch erörtert. Sie zeigte, dass das erwerbswirksame DASS in der Unterrichtsinstitutionalität selbst dann nicht unbedingt umgesetzt wird, wenn dyadisch mit einem Kind kommuniziert wird, bspw. weil inhaltlich in der mündlichen Lehrer-Schüler-Interaktion die Orientierung am Schreibprozess nicht berücksichtigt wird. Die weiteren Fragen (*Wie sehen interaktive Formate aus, die in der Institutionalität des Unterrichtsgeschehens im Schreibprozess auftretende Probleme explizit bearbeiten können? Wie wirksam sind sie im Hinblick auf die Optimierung des Schreibprodukts?*) wurden deshalb im Rahmen der Diskussion um das Lehrerhandeln differenziert bearbeitet: Dyadische Elemente im Unterricht allein garantieren noch nicht eine adressatengerechte Erwerbshilfe für das Kind. Vielmehr muss die didaktische Arbeitsteilung aktive und anspruchsvolle Partizipationsmöglichkeiten vorsehen.

Die vierte und fünfte Frage bezogen sich auf mögliche Rückwirkungen der literalen Sozialisation auf die mündlichen Praktiken (*Sind ältere, basal literalisierte Kinder von dialogischer Unterstützung generell unabhängiger geworden, so dass sich dies auch in ihren mündlichen Produktionen zeigt? Gilt das ggf. für alle untersuchten Gattungen in gleicher Weise?*). Die Möglichkeit derartiger Rückwirkungen zeigt prototypisch das längsschnittlich beschriebene Profil eines Kindes, das sich in seinen mündlichen Produktionen am Ende der dritten Klasse dramatisch verbessert, und zwar wiederum primär in der Gattung der Fantasieerzählung, so dass auf einen Transfer aus Schreiberfahrungen und -instruktionen geschlossen werden kann.

Die zentrale sechste Frage (*Verwenden Kinder intuitive Strukturierungsstrategien aus dem Mündlichen auch im Schriftlichen und in welcher Weise tun sie das ggf.?*) ist am klarsten adressiert in den vielfältigen Beobachtungen zur unmittelbaren „Übersetzungsstrategie“ aus dem Mündlichen, die manche Kinder mindestens bei frühen Textproduktionen anwenden: Sie leiten ihre Texte dialogisch ein in Form einer Antwort auf die in der Schreibaufgabe gestellten Frage oder sie unterstellen beim Schreiben bei Lehrperson und Mitschülern vorhandenes Kontextwissen analog zur *face-to-face*-Situation als geteilt. In anderen Fähigkeitsprofilen fanden wir aber auch Beispiele dafür, dass bspw. im Mündlichen vorhandene und leicht zu transferierende Markierungsformen im Schriftlichen gerade nicht benutzt wurden. Es gibt also offensichtlich systematisch unterschiedliche Strategien in der Nutzung mündlich erworbener Ressourcen, die mit der je speziellen Konstellation von Kompetenzen und Ressourcen beim einzelnen Kind zu tun haben.

Diese Profile von verfügbaren internen Ressourcen sind für das Schreiben offenbar wesentlich geprägt durch metakognitive Planungsfähigkeiten und metasprachliche Kompetenzen, die von den Fragen 10 und 11 adressiert wurden (*Welche Rolle spielen Planungsprozesse und -fähigkeiten in der monologisch zerdehnten Schreibsituation bei der Optimierung globaler Fähigkeiten?* und *In welchem Ausmaß sind metasprachliche Kompetenzen Bedingung für die Nutzung expliziter Instruktionen und interaktiver Unterstützungen des Schreibprozesses?*).

Wiederum erhellte der Gattungsvergleich und besonders die Sonderrolle der Fanta-sieerzählung, in welcher hohem Ausmaß eine Projektion auf die Gesamtheit des Äuße-rungspakets in gewisser Weise schon in medialer Mündlichkeit, aber besonders beim Schreiben entscheidend ist für das Erreichen eines Strukturierungsniveaus in Kontex-tualisierung und Vertextung, das die globalen Kohärenzanforderungen der Gattung um-setzt. Insbesondere die Beobachtungen zu den Interaktionen der Kinder mit der Lehr-person während ihrer und über ihre Schreibprozesse zeigten das hohe Ausmaß, das me-tasprachlichen Kompetenzen bei der Nutzung von externen Ressourcen zukommt (Stude / Ohlhus 2005; Quasthoff 2007; Stude 2013a;): Ohne diese Fähigkeit können sich Lernende externe Ressourcen – auch aus dem Unterrichtsgesprächen – nicht er-schließen.

Die theoretisch bündelnde Frage bezog sich schließlich auf das zugrundeliegende Konstrukt von Kompetenz und Erwerb: *Welche Merkmale muss das Konzept globaler Kompetenz aufweisen, um die Verbindung zwischen Mikro- und Ontogenese abbilden zu können?* Hierzu konnten in zwei eng verbundenen Kapiteln zum Modell von Kompe-tenz und zur Rolle von externen und internen Ressourcen beim Erwerb Umriss einer Theorie des Diskurs- und Texterwerbs entwickelt werden. Wesentliche Aspekte dieser Konzeption sind Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz als drei Facetten einer medialitäts- und gattungsübergreifend explizierten Diskurs- und Textkompetenz. Insbesondere die bisher selten integrierte Kontextualisierungskompe-tenz erwies sich als entscheidende Verständigungs- und Erwerbsressource. Diese Un-terscheidung in Verständigungsressourcen und Erwerbsressourcen sowie die in externe und interne Ressourcen nahmen theoretisch die für die Anlage unserer Studie entschei-dende Gründung des Erwerbs in den Praktiken auf: Die interaktiven Praktiken in ihrer mikrogenetischen Ausrichtung greifen auf Verständigungsressourcen aller Beteiligten zurück. Zu diesen gehören die internen Ressourcen der Beteiligten, die im Fall der Er-wachsenen-Kind-Interaktion ungleich verteilt sind. Zum Ausgleich dieses Gefälles wenden Erwachsene im mündlichen Dialog besondere verständnissichernde Verfahren an, die als externe Ressourcen vom Kind hier gleichzeitig zur Verständigung und zum Erwerb genutzt werden können.

Die Offenlegung der Möglichkeiten und Grenzen bei der Nutzung dieser Ressourcen im andersartigen Anforderungskontext der Schriftlichkeit gehört zu den wesentlichen Erträgen unserer Studie.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, Kirsten / Eva Neuland (2005), „Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten. Einführung in das Themenheft“. In: *Der Deutschunterricht* 57/1, 2-12.
- Allal, Linda / Lucie Mottier Lopez / Katia Lehraus / Alexia Forget (2005), „Whole-Class and Peer Interaction in an Activity of Writing and Revision“. In: Triantafyllia Kostouli (ed.): *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings* [= *Studies in Writing* 15]. Boston, MA: Springer Science+Business Media Inc., 69-91.
- Andresen, Helga (1985), *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Arendt, Birte (2017), *Kindergartenkinder argumentieren miteinander. Erwerbsverläufe und -muster einer Diskurspraktik*. Habilitationsschrift Universität Greifswald.
- Augst, Gerhard (2010), „Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe“. In: Thorsten Pohl / Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 63-95.
- Augst, Gerhard / Katrin Disselhoff / Alexandra Henrich / Thorsten Pohl / Paul-Ludwig Völzing (2007), *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* [= *Theorie und Vermittlung der Sprache* 48]. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Augst, Gerhard / Peter Faigel / Karin Müller / Helmut Feilke (1986), *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren* [= *Theorie und Vermittlung der Sprache* 5]. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas / Michael Becker-Mrotzek (2017), „Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren“. In: Michael Becker-Mrotzek / Joachim Grabowski / Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 25-54.
- Bateman, Amanda (2016), *Conversation analysis and early childhood education. The co-production of knowledge and relationships. Directions in ethnomethodology and conversation analysis*. London, New York: Routledge.
- Bates, Elizabeth / Inge Bretherton / Lynn Snyder (1988), *From First Words to Grammar. Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, Elizabeth / Philip S. Dale / Donna Thal (1995), „Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development“. In: Paul Fletcher / Brian MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 96-151.
- Becker, Tabea (2002), „Mündliches und schriftliches Erzählen: ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten“. In: *Didaktik Deutsch* 12, 23-38.
- Becker, Tabea (2005), „Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: Vier Erzählformen im Vergleich“. In: Helmut Feilke / Regula Schmidlin (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* [= *Forum Angewandte Linguistik – F.A.L* 45]. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19-42.

- Becker, Tabea (2009), „Erzählentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern“. In: Michael Krelle / Carmen Spiegel (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 64-81.
- Becker, Tabea (2011a), *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea (2011b), *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Tabea (2013), „Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen“. In: Tabea Becker / Petra Wieler (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute*. Tübingen: Stauffenburg, 193-212.
- Becker, Tabea / Juliane Stude (2017), *Erzählen* [= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik v.19]. Heidelberg: Winter.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997a), *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997b), „Warum Schreiben schwer ist“. In: Michael Becker-Mrotzek / Jürgen Hein / Helmut H. Koch (Hrsg.): *Werkstattbuch Deutsch. Texte für das Studium des Faches*. Münster: LIT-Verlag, 95-104.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006), „Schreibkonferenzen in der Grundschule“. In: Gerd Bräuer (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. 2. Auflage. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 105-119.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009), „Mündliche Kommunikationskompetenz“. In: Michael Becker-Mrotzek / Winfried Ulrich (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 66-83.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012), „Gemeinsam erzählen, getrennt schreiben“. In: Friederike Kern / Miriam Morek / Sören Ohlhus (Hrsg.): *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*. Berlin / New York: De Gruyter, 147-160.
- Becker-Mrotzek, Michael / Ingrid Böttcher (2012), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael / Gisela Brünner (2006), *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II*. Radolfzell am Bodensee: Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, Michael / Joachim Grabowski / Torsten Steinhoff (Hrsg.) (2017), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael / Uta M. Quasthoff (1998), „Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis“. In: *Der Deutschunterricht* 98/1, 3-13.

- Becker-Mrotzek, Michael / Karen Schramm / Eike Thürmann / Helmut J. Vollmer (Hrsg.) (2013), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* [= Fachdidaktische Forschungen Band 3]. Münster: Waxmann.
- Behrens, Ulrike (2017), „Vorschule und Primarstufe“. In: Michael Becker-Mrotzek / Joachim Grabowski / Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 75-88.
- Bereiter, Carl / Marlene Scardamalia (1987), *The psychology of written composition* [= The psychology of education and instruction]. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berendes, Karin / Wolfgang Wagner / Detmar Meurers / Ulrich Trautwein (2015), „Grammatikverständnis von Kindern unterschiedlicher sprachlicher und sozioökonomischer Herkunft“. In: *Frühe Bildung* 4(3), 126-134.
- Bergmann, Jörg / Thomas Luckmann (1995), „Reconstructive Genres of Everyday Communication“. In: Uta M. Quasthoff (ed.): *Aspects of oral communication* [= Research in text theory v. 21]. Berlin / New York: De Gruyter, 289-304.
- Bergmann, Jörg / Uta M. Quasthoff (2010), „Interaktive Verfahren der Wissensgenerierung: Methodische Problemfelder“. In: Ulrich Dausendschön-Gay / Christine Domke / Sören Ohlhus (Hrsg.): *Wissen in (Inter-)Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Berlin / New York: De Gruyter, 21-34.
- Bernstein, Basil (1964), „Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences“. In: *American Anthropologist* 66/6, 55-69.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea / Wassilis Kassis / Peter Sieber (2004), *Mediennutzung und Schrifllernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* [= Lesesozialisation und Medien]. Weinheim: Juventa.
- Blatt, Inge (1998), „Schreibberatung und kooperatives Schreiben am Computer“. In: *Praxis Deutsch* 25/149, 49-52.
- Blatt, Inge / Anna Prosch / Christian Lorenz (2016), „Erhebung der Rechtschreibkompetenz am Ende der Grundschulzeit: Ausgewählte Ergebnisse aus einer Großpilotstudie im Rahmen des Nationalen Bildungspanels“. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9/2, 125-138.
- Blum-Kulka, Shoshana (1997), *Dinner talk. Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bos, Wilfried / Irmela Tarelli / Albert Bremerich-Vos / Knut Schwippert (Hrsg.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Boueke, Dietrich / Frieder Schülein / Hartmut Büscher / Evamaria Terhorst / Dagmar Wolf (1995), *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Wilhelm Fink.
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2006), *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule* [= Amerikanische Ideen in Deutschland 6]. 2. Auflage. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

- Brumark, Åsa (2008), “‘Eat your Hamburger!’ – ‘No, I don’t Want to!’ Argumentation and Argumentative Development in the Context of Dinner Conversation in Twenty Swedish Families”. In: *Argumentation* 22(2), 251-271.
- Bruner, Jerome S. (1987), *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Brünner, Gisela (2000), *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen*. Tübingen: Niemeyer.
- Bühler, Karl (1934/1965), *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer.
- Buttlar, Ann-Christin (2017), *Zur (In-)Kompatibilität zwischen Lehrererwartungen und Schüleräußerungen. Analyse lehrerseitiger Verfahren zur Herstellung von Angemessenheit*. Dissertation, TU Dortmund.
- Claussen, Claus (2004), „Erzählen lernen in der Grundschule“. In: Claus Claussen / Valentin Merkelbach (Hrsg.): *Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen*. Braunschweig: Westermann, 35-82.
- Corrin, Juliette / Clare Tarplee / Bill Wells (2001), “Interactional linguistics and language development. A conversation analytic perspective on emergent syntax”. In: Margret Selting / Elizabeth Couper-Kuhlen (eds.): *Studies in Interactional Linguistics. Studies in Discourse and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 199-255.
- Czinglar, Christine / Katharina Korecky-Kröll / Kumru Uzunkaya-Sharma / Wolfgang U. Dressler (2015), „Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? Wortschatzerwerb und Geschwindigkeit im NP/DP-Erwerb bei Kindergartenkindern im türkisch-deutschen Kontrast“. In: Klaus-Michael Köpcke / Arne Ziegler (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin / New York: De Gruyter, 207-240.
- Dannerer, Monika (2012), *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dausendschön-Gay, Ulrich / Elisabeth Gülich / Ulrich Krafft (2007), „Vorgeformtheit als Ressource im konversationellen Formulierungs- und Verständigungsprozess“. In: Heiko Hausendorf (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 181-219.
- Dehn, Mechthild (2005), „Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial“. In: Mechthild Dehn / Petra Hüttisgraff (Hrsg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens: Ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 9-32.
- Deppermann, Arnulf (2009), „‘Gesprächskompetenz’ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs“. In: Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. [= Forum angewandte Linguistik 43] 2. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-27.
- Deppermann, Arnulf (2015), “When recipient design fails: Egocentric turn-design of instructions in driving school lessons leading to breakdowns of intersubjectivity”. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 16, 63-101.

- Domenech, Madeleine (im Druck), *Schriftsprachliche Profile von Fünftklässlern. Argumentative Briefe im Zusammenspiel unterschiedlicher textueller, familiärer und individueller Ressourcen*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Domenech, Madeleine / Vivien Heller / Inger Petersen (2018), „Argumentieren mündlich, schriftlich, zweitsprachlich: Anforderungen und Verfahren“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 26, 15-35.
- Drick, Astrid (2015), *Sprachförderung im Kindergarten: am Beispiel einer Intervention zur Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dürscheid, Christa (2006), *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlich, Konrad (1984), „Zum Textbegriff“. In: Anneli Rothkegel / Barbara Sandig (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, 9-25.
- Ehlich, Konrad (2005), „Eine Expertise zu ‚Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund‘“. In: Ingrid Gogolin / Ursula Neumann / Hans-Joachim Roth (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*. Münster: Waxmann, 33-50.
- Ehlich, Konrad (2007), „Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann“. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn / Berlin: BMBF, 11-75.
- Ehlich, Konrad / Jochen Rehbein (1979), „Sprachliche Handlungsmuster“. In: Hans-Georg Soeffner (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Erath, Kirstin / Susanne Prediger / Uta M. Quasthoff / Vivien Heller (2018), “Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: The case of explaining to learn and learning to explain”. In: *Educational Studies in Mathematics* 99/2, 161-179.
- Ervin-Tripp, Susan M. / Aylin C. Küntay (1997), “The occasioning and structure of conversational stories”. In: Talmy Givón (ed.): *Conversation. Cognitive, communicative and social perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 133-166.
- Farrant, Kate / Elaine Reese (2000), “Maternal Style and Children’s Participation in Reminiscing: Stepping Stones in Children’s Autobiographical Memory Development“. In: *Journal of Cognition and Development* 1(2), 193-225.
- Feilke, Helmuth (2003), „Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten“. In: Ursula Bredel / Hartmut Günther / Peter Klotz / Jakob Ossner / Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 178-192.

- Feilke, Helmuth (2010a), „„Aller guten Dinge sind drei!“ Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren“. In: Iris Bons / Thomas Gloning / Dennis Kaltwasser (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*, unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literal-prozeduren-und-textroutinen.pdf (13.09.2018).
- Feilke, Helmuth (2010b), „Kontexte und Kompetenzen – am Beispiel schriftlichen Argumentierens“. In: Peter Klotz / Paul R. Portmann-Tselikas / Georg Weidacher (Hrsg.): *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 147-167.
- Feilke, Helmuth (2011), „Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur“. In: *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität* 1/2011, unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf (13.09.2018).
- Feilke, Helmuth (2012), „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 233, 4-13.
- Feilke, Helmuth (2017), „Schreibdidaktische Konzepte“. In: Michael Becker-Mrotzek / Joachim Grabowski / Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 153-172.
- Fienemann, Jutta / Rainer von Kügelgen (2006), „Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen“. In: Ursula Bredel / Hartmut Günther / Peter Klotz / Jakob Ossner / Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, 133-147.
- Filipi, Anna (2015), „The Development of Recipient Design in Bilingual Child-Parent Interaction“. In: *Research on Language and Social Interaction* 48/1, 100-119.
- Filipi, Anna (2016), „How children aged seven to twelve organize the opening sequence in a map task“. In: *Journal of Child Language* 43/4, 731-759.
- Filipi, Anna (2017), „The Emergence of Story-Telling“. In: Amanda Bateman / Amelia Church (eds.): *Children's Knowledge-in-interaction. Studies in Conversation Analysis*. Singapore: Springer, 279-295.
- Fix, Martin (2004), *Textrevisionen in der Schule: prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Flader, Dieter / Bettina Hurrelmann (1984), „Erzählen im Klassenzimmer – Eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht“. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 223-240.
- Forrester, Michael A. (2010), „Ethnomethodology and adult-child conversation: Whose development?“. In: Hilary Gardner / Michael A. Forrester (eds.): *Analyzing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, 42-58.
- Forrester, Michael A. / David Reason (2006), „Competency and participation in acquiring a mastery of language: A reconsideration of the idea of membership“. In: *The Sociological Review* 54(3), 446-466.
- Garfinkel, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Goffman, Erving (1981), *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gogolin, Ingrid / Imke Lange (2011), „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“. In: Sara Fürstenau / Mechtild Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-128.
- Goodwin, Charles (1979), „The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation“. In: George Psathas (ed.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, 97-121.
- Goodwin, Charles (2007), „Occasioned knowledge Exploration in Family Interaction“. In: *Discourse Studies*, 18(1), 93-110.
- Grabowski, Joachim / Michael Becker-Mrotzek / Matthias Knopp / Jörg Jost / Christian Weinzierl (2014), „Comparing and combining different approaches to the assessment of text quality“. In: Dagmar Knorr / Carmen Heine / Jan Engeberg (eds.): *Methods in writing process research* [= Textproduktion und Medium 13]. Frankfurt am Main: Peter Lang, 147-165.
- Graves, Donald H. (1983), *Writing: teachers and children at work*. Exeter, N.H: Heinemann Educational Books.
- Gressnich, Eva / Claudia Müller / Linda Stark (2015), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grundler, Elke (2011), *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke (2018), „Mündlichkeit. Gesprächsanalytische Perspektiven auf Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik“. In: Jan Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3 Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 321-338.
- Guckelsberger, Susanne / Hans Reich (2008), „Diskursive Basisqualifikation“. In: Konrad Ehlich / Ursula Bredel / Hans H. Reich (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* [= Bildungsforschung 29/I]. Bonn / Berlin: BMBF, 83-93.
- Gülich, Elisabeth (2007), „Mündliches Erzählen: Narrative und szenische Rekonstruktion“. In: Sylke Lubs / Louis Jonker / Andreas Ruwe / Uwe Weise (Hrsg.): *Behutsames Lesen. Alttestamentliche Exegese im interdisziplinären Mediendiskurs. Christof Hardmeier zum 65. Geburtstag*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 35-62.
- Gülich, Elisabeth / Heiko Hausendorf (2000), „Vertextungsmuster Narration“. In: Gerd Antos / Klaus Brinker / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 1. Berlin / New York: De Gruyter, 369-385.
- Gülich, Elisabeth / Wolfgang Raible (1975), „Textsorten-Probleme“. In: Hugo Moser (Hrsg.): *Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973* [= Sprache der Gegenwart 35]. Düsseldorf: Schwann, 144-197.

- Gumperz, John Joseph (1982), *Discourse strategies* [= Studies in interactional sociolinguistics 1]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John Joseph (1992), "Contextualization and understanding". In: Alessandro Duranti / Charles Goodwin (eds.): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 229-252.
- Günthner, Susanne (1995), „Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse ‚kommunikativer Gattungen‘ als Textsorten mündlicher Kommunikation“. In: *Deutsche Sprache* 3, 193-218.
- Haas, Gerhard / Wolfgang Menzel / Kaspar H. Spinner (2000), „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel“. In: *Praxis Deutsch*, Sonderheft Handlungsorientierter Literaturunterricht, 7-15.
- Hanks, William F. (1987), "Discourse genres in a theory of practice". In: *American Ethnologist* 14(4), 668-692.
- Hanks, William F. (1996), *Language and communicative practices* [= Critical essays in anthropology]. Boulder: Westview Press.
- Hartmann, Rebecca M. / Wahiba El-Khechen (2013), „Lesekompetenzerwerb im Kontext von migrationsbedingter sprachlicher Diversität“. In: Nele McElvany / Miriam M. Gebauer / Wilfried Bos / Heinz Günther Holtappels (Hrsg.): *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* [= IFS-Jahrbuch der Schulentwicklung 17]. Weinheim: Juventa, 102-129.
- Hausendorf, Heiko (1995), "Deixis and orality. Explaining game in face-to-face interactions". In: Uta M. Quasthoff (ed.): *Aspects of oral communication* [= Research in text theory v. 21]. Berlin / New York: De Gruyter, 181-197.
- Hausendorf, Heiko (1998), *Zur Rolle der Deixis in der mündlichen Kommunikation. Eine interaktionstheoretische Perspektive*. Habilitationsvortrag, Universität Bielefeld, 01.07.1998.
- Hausendorf, Heiko / Uta M. Quasthoff (1996), *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko / Uta M. Quasthoff (2005), *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf> (13.09.2018).
- Hausendorf, Heiko / Dagmar Wolf (1998), „Erzählentwicklung und -didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektive“. In: *Der Deutschunterricht* 98/1, 38-52.
- Hayes, John R. / Linda S. Flowers (1980), "Identifying the organization of writing processes". In: Lee W. Gregg / Erwin R. Steinberg (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-30.
- Heller, Vivien (2012), *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.

- Heller, Vivien (in Vorb.) „Die sprachlich-diskursive Herstellung komplexer Zusammenhänge im Fach. Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens“. In: Uta Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): Sprachliche Teilhabe. Diskursive Ressourcen von Kindern und ihre Passung zu kontextuellen Anforderungen.
- Heller, Vivien / Antje Krahl (2015), „Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62/1, 5-20.
- Heller, Vivien / Miriam Morek (2015), „Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen“. In: *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität* 3/2015, unter: https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf (13.09.2018).
- Heller, Vivien / Miriam Morek (2016), „Gesprächsanalyse“. In: Jan Boelmann (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 207-231.
- Heller, Vivien / Uta M. Quasthoff / Anna Vogler / Susanne Prediger (2017), „Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrende Erklärungen und Begründungen von Kindern?“. In: Bernt Ahrenholz / Britta Hövelbrinks / Claudia Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 139-160.
- Hellermann, John (2007), „The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings“. In: *The Modern Language Journal* 91/1, 83-96.
- Heritage, John (1984), „A Change-of-State Token and Aspects of its Sequential Placement“. In: *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 299-345.
- Hohenstein, Christiane (2006), *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen* [= Studien Deutsch 36]. München: Iudicium.
- Hurrelmann, Bettina (2004), „Informelle Sozialisationsinstanz Familie“. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim / München: Beltz Juventa, 169-201.
- Jefferson, Gail (1972), „Side sequences“. In: David Sudnow (ed.): *Studies in social interaction*. New York / London: Free Press; Collier-Macmillan, 294-338.
- Jefferson, Gail (1978), „Sequential aspects of storytelling in conversation“. In: Jim Schenkein (ed.): *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 219-248.
- Jefferson, Gail (1988), „On the sequential organization of troubles-talk in ordinary conversation“. In: *Social Problems* 35/4, 418-441.
- Jost, Jörg (2017), „Prinzipien und Methoden schreibförderlicher Lernumgebungen“. In: Michael Becker-Mrotzek / Joachim Grabowski / Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 173-186.

- Kallmeyer, Werner (1978), „Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution“. In: Reinhard Meyer-Hermann (Hrsg.): *Sprechen – Handeln – Interaktion*. Berlin / New York: De Gruyter, 191-241.
- Kallmeyer, Werner / Fritz Schütze (1977), „Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“. In: Dirk Wegner (Hrsg.): *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976* [= Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn Reihe I, Kommunikationsforschung 65]. Hamburg: Buske, 159-274.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992), *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- Kern, Friederike (2003), „Bedeutung und Interaktion. Spielerklärungen bei Kindern“. In: Stefanie Haberzettl / Heide Wegener (Hrsg.): *Spracherwerb und Konzeptualisierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 257-273.
- Kern, Friederike (2018), „Clapping hands with the teacher: What synchronization reveals about learning“. In: *Journal of Pragmatics* 125, 28-42.
- Kern, Friederike / Beate Lingnau / Ingwer Paul (2015), „The construction of ‘academic Language’ in German classrooms: Communicative practices and linguistics norms in ‘morning circles’“. In: *Linguistics and Education* 31, 207-220.
- Kern, Friederike / Sören Ohlhus / Thomas Rottmann (2017), „Zur Rolle von Sprache und multimodalen Ressourcen beim Erwerb von Rechenstrategien“. In: Bernt Ahrenholz / Britta Hövelbrinks / Claudia Schmellentin (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 225-246.
- Kern, Friederike / Uta M. Quasthoff (2005), „Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental perspectives“. In: Uta M. Quasthoff / Tabea Becker (eds.): *Narrative Interaction* [= Studies in Narrative 5]. Amsterdam: John Benjamins, 15-56.
- Klann-Delius, Gisela / Klaus Blaschko / Heiko Hausendorf / Horst Kock / Jürgen Richter-Joanningmeier / Gerlinde Salzmann (1985), *Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten am Beispiel von Spielerklärungen. Abschlußbericht des DFG-Projektes*. Freie Universität Berlin.
- Klieme, Eckhard / Hermann Avenarius / Werner Blum / Peter Döbrich / Hans Gruber / Manfred Prenzel / Kristina Reiss / Kurt Riquarts / Jürgen Rost / Heinz-Elmar Tenorth / Helmut J. Vollmer (2007a), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Klieme, Eckhard / Wolfgang Eichler / Andreas Helmke / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Hans-Günter Rolff / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Klieme, Eckhard / Katharina Maag-Merki / Johannes Hartig (2007b), „Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen.“ In: Johannes Hartig /

- Eckhard Klieme (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise*. Bonn u.a.: BMBF, 5-15.
- Klotz, Peter (2013), *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt.
- Koch, Peter / Wulf Oesterreicher (1985), „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: Olaf Deutschmann / Hans Flasche / Bernhard König / Margot Kruse / Walter Pabst / Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.): *Romanistisches Jahrbuch Band 36*. Berlin / New York: De Gruyter, 15-43.
- Kostouli, Triantafillia (ed.) (2005), *Writing in Context(s). Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings* [= Studies in Writing 15]. Boston, MA: Springer Science+Business Media Inc.
- Kotthoff, Helga (2006), „Bewusst oder habituell? Wie Kinder und Erwachsene Kommunikation lernen“. In: Ekkehard Nuißl (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 59-75.
- Krah, Antje (2017), „Gespräche in der Familie als unterrichtsähnliche Interaktion: (normative) Rahmungen argumentativer Entscheidungsdiskurse“. In: Stefan Hauser / Martin Luginbühl (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 189-215.
- Krah, Antje / Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Elke Wild / Jelena Hollmann / Nantje Otterpohl (2013), „Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I“. In: Angelika Redder / Sabine Weinert (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 68-88.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (13.09.2018).
- Kurtenbach, Stephanie / Ines Bose (Hrsg.) (2013), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Labov, William (1972), *Language in the inner city. Studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William (2013), *The Language of life and death. The transformation of experience in oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, William / Joshua Waletzky (1973), „Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung“. In: Jens Ihwe (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 2*. Frankfurt am Main: Fischer-Athenäum, 78-126.
- Lee, Namhee / Lisa Mikesell / Anna Diana L. Joaquin / Andrea W. Mates / John H. Schumann (2009), *The interactional instinct. The evolution and acquisition of Language*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Levinson, Stephen C. (1992), „Activity types and Language“. In: Paul Drew / John Heritage (eds.): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 66-100.

- Linde, Charlotte (1993), *Life stories. The creation of coherence* [= Oxford Studies in Sociolinguistics]. New York: Oxford University Press.
- Local, John (1996), "Conversational phonetics: Some aspects of news receipts in everyday talk". In: Elizabeth Couper-Kuhlen / Margret Selting (eds.): *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 177-230.
- Luckmann, Thomas (1986), „Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen“. In: Fritz Neidhardt / M. Rainer Lepsius / Johannes Weiß (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft* [= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27]. Opladen: Westdeutscher Verlag, 191-211.
- Luckmann, Thomas (1988), „Kommunikative Gattungen im kommunikativen ‚Haus-halt‘ einer Gesellschaft“. In: Gisela Smolka-Koerdt / Peter M. Spangenberg / Dagmar Tillmann-Bartylla (Hrsg.): *Der Ursprung von Literatur. Medien, Rollen, Kommunikationssituationen zwischen 1450 und 1650*. München: Wilhelm Fink, 279-288.
- Luckmann, Thomas (1989), „Kultur und Kommunikation“. In: Max Haller / Hans-Jürgen Hoffmann-Nowotny / Wolfgang Zapf (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus, 33-45.
- Maas, Utz (2008), *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension* [= Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück 15]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress, Universitätsverlag Osnabrück.
- Maas, Utz (2010), „Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache“. In: *Grazer linguistische Studien* 73, 21-150.
- Martin, Cathrin (2009), "Relevance of situational context in studying learning as changing participation". In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53, 133-149.
- McCabe, Allyssa / Lynn S. Bliss (2003), *Patterns of narrative discourse. A multicultural, life span approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- McCabe, Allyssa / Carole Peterson (1991), "Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill". In: Allyssa McCabe / Carole Peterson (eds.): *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 217-253.
- Meng, Katharina / Barbara Kraft / Ulla Nitsche (1991), *Kommunikation im Kindergarten: Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz*. Berlin: Akademie Verlag.
- Miller, Max / Jürgen Weissenborn (1991), „Sprachliche Sozialisation“. In: Klaus Hurrelmann / Dieter Ulich (Hrsg.): *Sozialisationsforschung*. 4. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz, 531-550.
- Morek, Miriam (2012), *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich* [= Stauffenburg Linguistik 60]. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2013), „Erzählkreise: Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht“. In: Tabea Becker / Petra Wieler (Hrsg.):

- Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* [= Stauffenburg Deutschdidaktik 1]. Tübingen: Stauffenburg, 73-95.
- Morek, Miriam (2014), "Constructing social and communicative worlds – The role of peer-interactions in preadolescents' discursive development". In: *Learning, Culture and Social Interaction* 2(3), 121-133.
- Morek, Miriam (2016), „Lernziel ‚Situationsangemessen kommunizieren‘ – Schüler zwischen Unterrichtssprache und Jugendsprache“. In: Carmen Spiegel / Daniel Gysin (Hrsg.): *Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag*. Sammelband zur 7. Internationalen Jugendsprachetagung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 49-70.
- Morek, Miriam / Vivien Heller (2012), „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57/1, 67-101.
- Morek, Miriam / Vivien Heller (eds.) (2015), "Academic discourse as situated practice: an introduction". In: *Special Issue of Linguistics and Education* 31, 174-186.
- Morek, Miriam / Vivien Heller (2016), „Diskurskompetenz in fachlichen Unterrichtsgesprächen fördern. Das Erklären, Argumentieren und Berichten lernen“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 297, 46-50.
- Morek, Miriam / Vivien Heller / Uta M. Quasthoff (2017), „Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen“. In: Iris Meißner / Eva Lia Wyss (Hrsg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* [= Stauffenburg Linguistik 93]. Tübingen: Stauffenburg, 11-46.
- Morek, Miriam / Uta M. Quasthoff (2017), „Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern“. In: Eva Neuland / Peter Schlobinski (Hrsg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen* [= Handbücher Sprachwissen 9]. Berlin / Boston: De Gruyter, 255-275.
- Müller, Claudia (2012), *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern* [= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 4]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Myhill, Debra (2005), "Prior knowledge and the (re)production of school written genres". In: Triantafyllia Kostouli (ed.): *Writing in Context: Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*. Boston, MA: Springer, 117-136.
- Neuland, Eva (1995), „Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächsförderung. Entwicklungen, Tendenzen und Perspektiven“. In: *Der Deutschunterricht* 47/1, 3-15.
- Ochs, Elinor / Lisa Capps (2001), *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ohlhus, Sören (2005a), „Der Erwerb von Phraseologismen als Teil des Erwerbs von Erzählfähigkeiten“. In: *Der Deutschunterricht* 57/5, 72-80.
- Ohlhus, Sören (2005b), „Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten“. In: Helmut Feilke / Regula Schmidlin (Hrsg.): *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* [= Forum angewandte Linguistik 45]. Frankfurt am Main: Peter Lang, 43-68.

- Ohlhus, Sören (2006), „Eine Datenstruktur zur Umschrift handschriftlicher Lerner-
texte“. In: *Linguistische Berichte* 205, 61-80.
- Ohlhus, Sören (2011), „Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzähler-
werb“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33/2, 231-249.
- Ohlhus, Sören (2014), *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative
Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern* [= Stauffenburg Lin-
guistik 79]. Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, Sören (2016), „Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen
zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen“. In: Ulrike Behrens / Olaf
Gätje (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie The-
men entfaltet werden* [= Positionen der Deutschdidaktik 3]. Frankfurt am Main: Peter
Lang, 39-65.
- Ohlhus, Sören / Uta M. Quasthoff (2005), „Genredifferenzen beim mündlichen und
schriftlichen Erzählen im Grundschulalter“. In: Petra Wieler (Hrsg.): *Narratives
Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 49-68.
- Ohlhus, Sören / Juliane Stude (2009), „Erzählen im Unterricht der Grundschule“. In:
Michael Becker-Mrotzek / Winfried Ulrich (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und
Gesprächsdidaktik* [= Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP; Handbuch zur
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried
Ulrich; Bd. 3]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 471-186.
- Ott, Margarete (2003), „Schreibaufgabe, Schreibkontext und Schreibentwicklung: Ein
Beispiel aus der Primarstufe“. In: *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher
Strukturformen* 12.
- Ong, Walter J. (1987), *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Op-
laden: Westdeutscher Verlag.
- Ongstad, Sigmund (2005), „Enculturation to Institutional Writing“. In: Triantafillia
Kostouli (ed.): *Writing in Context(s). Studies in Writing*. Boston, MA: Springer, 49-
67.
- Papoušek, Hanus / Mechthild Papoušek (1995), „Intuitive parenting“. In: Marc H.
Bornstein (ed.): *Handbook of parenting. Vol. II Ecology and biology of parent-
ing*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 117-136.
- Payrhuber, Franz-Josef (2009), *Schreiben lernen. Texte verfassen in der Grundschule*
[= Deutschdidaktik aktuell 3]. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Ho-
hengehren.
- Peterson, Carole / Allyssa McCabe (1994), „A social interactionist account of develop-
ing decontextualized narrative skill“. In: *Developmental Psychology* 30/6, 937-948.
- Pfänder, Stefan / Heike Behrens (2016), „Experience counts: An introduction to fre-
quency effects in language“. In: Heike Behrens / Stefan Pfänder (eds.): *Experience
Counts: Frequency Effects in Language*. Berlin / Boston: De Gruyter, 2-20.
- Pinker, Steven (1984), *Language Learnability and Language Development*. Cam-
bridge, MA: MIT Press.

- Pohl, Thorsten (2013), „Texte schreiben in der Grundschule“. In: Steffen Gailberger / Frauke Wietzke (Hrsg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* [= Pädagogik 2013]. Weinheim: Beltz, 212-231.
- Pomerantz, Anita (1984). „Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes“. In: J. Maxwell Atkinson / John Heritage (eds.): *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Prediger, Susanne (2018), „Comparing and combining research approaches to empirically inform the design of subject-matter interventions: the case of fostering language learners' strategies for word problems“. In: *Journal for Research in Subject-matter Teaching and Learning* 1/1, 4-18.
- Prediger, Susanne / Kirstin Erath / Uta Quasthoff / Vivien Heller / Anna-Marietha Vogler (2016), „Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz“. In: Dietmar Höttecke / Jürgen Menthe / Thomas Zabka / Marcus Hammann / Martin Rothgangel (Hrsg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe – Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Tagungsband zur GFD-Tagung 2015. Münster: Waxmann, 285-300.
- Prediger, Susanne / Uta M. Quasthoff / Anna-Marietha Vogler / Vivien Heller (2015), „How to elaborate what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs, exemplified by ‘moves supporting participation in classroom discussion’“. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 36/2, 233-257.
- Propp, Vladimir Jakoblevic (1972), *Morphologie des Märchens*. München: Hanser.
- Quasthoff, Uta M. (1980), *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags* [= Kommunikation und Institution 1]. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Quasthoff, Uta M. (1983), „Formelhafte Wendungen im Deutschen: Zu ihrer Funktion in dialogischer Kommunikation“. In: *Germanistische Linguistik* 81/5-6, 1-24.
- Quasthoff, Uta M. (1984), „On the Ontogenesis of Doing Personal Reference: Syntactic, Semantic and Interactional Aspects“. In: *Folia Linguistica* 18/3-4, 503-538.
- Quasthoff, Uta M. (1990), „Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von ‚Alltag‘ und ‚Institution‘ am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen“. In: Konrad Ehlich / Armin Koerfer / Angelika Redder / Rüdiger Weingarten (Hrsg.): *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 66-81.
- Quasthoff, Uta M. (2003), „Entwicklung mündlicher Fähigkeiten“. In: Ursula Bredel / Hartmut Günther / Peter Klotz / Jakob Ossner / Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn: Schöningh, 107-120.
- Quasthoff, Uta M. (2006), „Erzählkompetenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“. In: *Grundschule* 12, 32-33.
- Quasthoff, Uta M. (2007), „Diskursproduktion unter den Bedingungen der ‚Zerdehnung‘: Mechanismen des Erwerbs“. In: Angelika Redder (Hrsg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag* [= Stauffenburg Festschriften]. Tübingen: Stauffenburg, 425-438.

- Quasthoff, Uta M. (2010), „*Ich kann jetzt nich Äpfel und Birnen miteinander vergleichen, ne* – Vorgeformtheit als gattungs- und rahmenorientiertes sprachliches Formprinzip“. In: Nicole Hinrichs / Anika Limburg (Hrsg.): *Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Ressource; für Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag*. [= Stauffenburg Festschriften]. Tübingen: Stauffenburg, 13-33.
- Quasthoff, Uta M. (2011), „Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs“. In: Ludger Hoffmann / Uta M. Quasthoff / Kerstin Leimbrink (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* [= Linguistik – Impulse & Tendenzen 43]. Berlin / Boston: De Gruyter, 210-251.
- Quasthoff, Uta M. (2012a), „Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen“. In: Ruth Ayaß / Christian Meyer (Hrsg.): *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven; Festschrift für Jörg Bergmann*. Wiesbaden: Springer VS, 217-244.
- Quasthoff, Uta M. (2012b), „Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres: Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen?“. In: Heike Roll / Andrea Schilling (Hrsg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grißhaber zum 65. Geburtstag*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 47-65.
- Quasthoff, Uta M. (2015a), „Spracherwerbstheorien“. In: Mark Galliker / Uwe Wolfardt (Hrsg.): *Kompendium psychologischer Theorien* [= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2154]. Berlin: Suhrkamp, 457-460.
- Quasthoff, Uta M. (2015b), „Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind Interaktionen: membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz“. In: Ulrich Dausendschön-Gay / Elisabeth Gülich / Ulrich Krafft (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* [= Sozialtheorie]. Bielefeld: transcript, 287-312.
- Quasthoff, Uta M. (2015c), „Sprache bildet – aber auf welche Weise?“. In: Wiebke Ostermann / Tanja Helmig / Nina Schadt / Jan Boesten (Hrsg.): *Sprache bildet! Ruhrfutur – eine Bildungsregion im Aufbruch; auf dem Weg zu einer durchgängigen Sprachbildung in der Metropole Ruhr; Dokumentation der RuhrFutur-Fachtagung am 12./13. November 2014 im Wissenschaftspark Gelsenkirchen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 56-73.
- Quasthoff, Uta M. (2016), „Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Mündlichkeits- / Schriftlichkeitsforschung“. In: Ludwig Jäger / Werner Holly / Peter Krapp / Samuel Weber / Simone Heekeren (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft* [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 43]. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, 828-841.
- Quasthoff, Uta M. / Madeleine Domenech (2016), „Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I“. In: *Didaktik Deutsch* 41, 21-43.

- Quasthoff, Uta M. / Lilian Fried / Nitza Katz-Bernstein / Anke Lengning / Anja Schröder / Juliane Stude (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. / Vivien Heller (eds.) (2014), "Learning in Context: Linguistic, Social and Cultural Explanations of Inequality". In: *Special Issue Learning, Culture and Social Interaction* 3/2, 65-184.
- Quasthoff, Uta M. / Vivien Heller / Miriam Morek (2017), "On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework". In: *Discourse Studies* 19/1, 84-110.
- Quasthoff, Uta M. / Nitza Katz-Bernstein (2007), „Diskursfähigkeiten“, In: Manfred Grohnfeldt (Hrsg.): *Lexikon der Sprachtherapie* [= Heil- und Sonderpädagogik]. Stuttgart: Kohlhammer, 72-75.
- Quasthoff, Uta M. / Friederike Kern (2007), „Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktive Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern“. In: Heiko Hausendorf (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* [= Studien zur deutschen Sprache 37]. Tübingen: Narr Francke Attempto, 277-306.
- Quasthoff, Uta M. / Christian Kluger (in Vorb.), „Familiale Interaktionsmuster als Erwerbsressource im längsschnittlichen Verlauf. Wie nutzen Kinder interaktive Ressourcen zum Ausbau von Argumentationskompetenz?“. In: Uta M. Quasthoff / Vivien Heller / Miriam Morek (Hrsg.): *Sprachliche Teilhabe. Diskursive Ressourcen von Kindern und ihre Passung zu kontextuellen Anforderungen*.
- Quasthoff, Uta M. / Antje Krahl (2012), „Familiale Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen“. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Sprache der Generationen* [= Thema Deutsch 12]. Mannheim / Zürich: Dudenverlag, 115-132.
- Quasthoff, Uta M. / Miriam Morek (2015), *Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten (DisKo)*. DFG-Abschlussbericht, unter: <http://www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf> (13.09.2018).
- Quasthoff, Uta M. / Sören Ohlhus (2017), „Mündliches Erzählen“. In: Matías Martínez (Hrsg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 76-86.
- Quasthoff, Uta M. / Sören Ohlhus / Juliane Stude (2005), *Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen*. DFG-Abschlussbericht, unter: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~older/AbschlussberichtOLDER.pdf> (17.11.2017).
- Quasthoff, Uta M. / Susanne Prediger (2017), „Fachbezogene Unterrichtsdiskurse zu Beginn der weiterführenden Schule. Interdisziplinäre Untersuchungen zur Unterstützung von sprachlichem und fachlichem Lernen“. In: Arne Krause / Gesa Lehmann / Winfried Thielmann / Caroline Trautmann (Hrsg.): *Form und Funktion. Festschrift*

- für Angelika Redder zum 65. Geburtstag [= Stauffenburg Festschriften]. Tübingen: Stauffenburg, 625-644.
- Quasthoff, Uta M. / Heinz Steinbring (2000), „Diskurseinheiten im Mathematikunterricht“. In: *Grundschule* 32/12, 57-59.
- Quasthoff, Uta M. / Ingo Toben (2014), „Förderung sprachlich benachteiligter Kinder durch künstlerisches Erzählen“. In: *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 3/2014, 167-177.
- Quasthoff, Uta M. / Elke Wild (2014), „Learning in context from an interdisciplinary perspective“. In: *Learning, Culture and Social Interaction* 3/2, 69-76.
- Rakoczy, Katrin / Eckhard Klieme / Frank Lipowsky / Barbara Drollinger-Vetter (2010), „Strukturierung, kognitive Aktivität und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht“. In: *Unterrichtswissenschaft* 38/3, 229-246.
- Redder, Angelika / Kurt Schwippert / Marcus Hasselhorn / Sabine Forschner / Detlef Fickermann / Konrad Ehlich (sowie Michael Becker-Mrotzek / Marianne Krüger-Potratz / Hans-Günther Rossbach / Petra Stanat / Sabine Weinert) (2011), *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE 2.
- Redder, Angelika / Sabine Weinert (Hrsg.) (2013), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1984), „Beschreiben, Berichten und Erzählen“. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- Sacks, Harvey (1995), *Lectures on Conversation. Vol. I & II*, ed. by Gail Jefferson. Oxford / Cambridge, MA: Blackwell.
- Sacks, Harvey / Emanuel A. Schegloff / Gail Jefferson (1974), „A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation“. In: *Language* 50/4, 696-735.
- Samara-Kateeb (2014), *Arab Children's Narrative Development Measuring Narrative Interaction & Narrative Intervention in Arab-Speaking Children by DO-BINE and DO-FINE*. Dissertation, TU Dortmund, unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/34000/1/Dissertation.pdf> (13.09.2018).
- Schegloff, Emanuel (1982), „Discourse as an interactional achievement: Some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences“. In: Deborah Tannen (ed.): *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington: Georgetown University Press, 71-93.
- Schegloff, Emanuel A. (2007), *Sequence Organization in Interaction* [= A primer in conversation analysis 1]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. / Harvey Sacks (1973), „Opening Up Closings“. In: *Semiotica* VIII/4, 289-327.
- Schlobinski, Peter (1994), „Über die pragmatischen Funktionen der koordinierenden Konnektoren und und aber im gesprochenen Deutsch“. In: Dieter Halwachs / Christine Prenzinger / Irmgard Stütz (Hrsg.): *Sprache Onomatopöie Rhetorik Namen Idiomatik Grammatik. Festschrift für Prof. Dr. Karl Sornig zum 66. Geburtstag*. [= Grazer linguistische Monographien]. Graz: Institut für Sprachwissenschaft, 213-226.

- Schmidlin, Regula (1999), *Wie deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland* [= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 79]. Tübingen: Francke.
- Schmitt, Reinhold (1993), „Kontextualisierung und Konversationsanalyse“. In: *Deutsche Sprache* 21, 326-354.
- Schneider, Hansjakob / Michael Becker-Mrotzek / Afra Sturm / Simone Jambor-Fahlen / Uwe Neugebauer / Christian Efing / Nora Kernen (2013), *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Schröder, Anja / Nitza Katz-Bernstein / Uta M. Quasthoff (2014), „Erzählen: Ein ‚Spiel für Kinder‘, aber kein ‚Kinderspiel‘. Aufbau der Erzählkompetenz mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen anhand des Dortmunder Förderkonzepts zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-FINE)“. In: *Praxis Sprache* 4, 229-238.
- Scott, Marvin B. / Stanford M. Lyman (1968), „Accounts“. In: *American Sociological Review* 33/1, 46-62.
- Selting, Margret / Peter Auer / Birgit Barden / Jörg Bergmann / Elizabeth Couper-Kuhlen / Susanne Günthner / Christoph Meier / Uta M. Quasthoff / Peter Schlobinski / Susanne Uhmann (1998), „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)“. In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Selting, Margret / Peter Auer / Dagmar Barth-Weingarten / Jörg Bergmann / Pia Bergmann / Karin Birkner / Elizabeth Couper-Kuhlen / Arnulf Deppermann / Peter Gilles / Susanne Günthner / Martin Hartung / Friederike Kern / Christine Mertzlufft / Christian Meyer / Miriam Morek / Frank Oberzaucher / Jörg Peters / Uta Quasthoff / Wilfried Schütte / Anja Stukenbrock / Susanne Uhmann (2009), „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Shore, Cecilia M. (1995), *Individual Differences in Language Development*. Thousand Oaks, United States: SAGE.
- Snow, Catherine E. (1995), „Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes“. In: Paul Fletcher / Brian MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language* [= Blackwell handbooks in linguistics 2]. Oxford: Blackwell, 180-193.
- Sperry, Linda L. / Douglas E. Sperry (1996), „Early development of narrative skills“. In: *Cognitive Development* 11(3), 443-465.
- Spinillo Alina G. / Chris Pratt (2005), „Sociocultural Differences in Children’s Genre Knowledge“. In: Triantafillia Kostouli (ed.): *Writing in Context(s). Studies in Writing*. Boston, MA: Springer, 27-48.
- Spinner, Kaspar H. (1993), „Kreatives Schreiben“. In: *Praxis Deutsch* 119, 17-23.
- Spitta, Gudrun (1992), *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Stanat, Petra / Aileen Edele (2015), „VIII-3 Zuwanderung und soziale Ungleichheit“. In: Heinz Reinders / Hartmut Ditton / Cornelia Gräsel / Burkhard Gniewosz (Hrsg.):

- Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 215-228.
- Stark, Linda (2017), *Vorlesen und Präteritum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, Nancy L. / Christine G. Glenn (1979), "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children". In: Roy O. Freedle (ed.): *New directions in discourse processing* [= Advances in discourse processes 2]. Norwood, N.J.: Ablex, 53-120.
- Strähle, Petra (2013), *Emergenz globaler Diskursfähigkeiten im Rahmen von Begrüßungsroutinen. Rekonstruktion interaktiver Erwerbsprozesse*. Dissertation, TU Dortmund, unter: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31172/1/Dissertation.pdf> (13.09.2018).
- Strömqvist, Sven / Åsa Nordqvist / Åsa Wengelin (2004), "Writing the frog-story: developmental and cross-modal perspectives". In: Sven Strömqvist / Ludo Verhoeven (eds.): *Relating events in narrative. Volume 2; typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 359-394.
- Stude, Juliane (2003), *Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern – erste Analysen des OLDER-Korpus*. OLDER-Projektpapier Nr. 3.
- Stude, Juliane (2013a), *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Stude, Juliane (2013b), „Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerbs – Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern“. In: Tabea Becker / Petra Wieler (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* [= Stauffenburg Deutschdidaktik 1]. Tübingen: Stauffenburg, 53-71.
- Stude, Juliane (2016), „Erwerb literaler Formen am Beispiel des mündlichen Erzählens – Eine Pilotstudie“. In: *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität* 1/2016, unter: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/563/2016_1_Stude.pdf (13.09.2018).
- Stude, Juliane / Sören Ohlhus (2005), „Schreibenlernen in interaktiven Kontexten. Dialogische Aneignungsmechanismen von Textkompetenz in schulischen Schreibprozessen“. In: Jörn Stückrath / Ricarda Strobel (Hrsg.): *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 68-87.
- Stutterheim, Christiane v. / Ute Kohlmann (2001), „Beschreiben im Gespräch“. In: Klaus Brinker / Gerd Antos / Wolfgang Heinemann / Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK). Berlin: De Gruyter, 1279-1292.
- van Dijk, Teun A. / Walter Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vogt, Rüdiger (2009), „Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts“. In: Michael Krelle / Carmen Spiegel (Hrsg.): *Sprechen und*

- Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 15-40.
- Vygotskij, Lev S. (2002), *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*, herausgegeben von Joachim Lompscher / Georg Rückriem (Métraux, Alexandre). Weinheim / Basel: Beltz.
- Wald, Benji (1978), „Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten“. In: Uta M. Quasthoff (Hrsg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung* [= Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 32 i.e. 30]. Königstein/Ts.: Scriptor, 128-149.
- Walper, Sabine / Elke Wild (2014), „Lernumwelten in der Familie“. In: Tina Seidel / Andreas Krapp (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie* [= Psychologie 2014]. 6. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz, 359-385.
- Weinert, Franz E. (2001), „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim / Basel: Beltz, 17-32.
- Weinhold, Swantje (2005), „Narrative Strukturen als ‚Sprungbrett‘ in die Schriftlichkeit?“. In: Petra Wieler (Hrsg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 69-84.
- Wells, Gordon (1981), *Learning through interaction. Volume 1: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, Justine B. / Morten H. Christiansen / David S. Race / Daniel J. Acheson / Maryellen C. MacDonald (2009), „Experience and Sentence Processing: Statistical Learning and Relative Clause Comprehension“. In: *Cognitive Psychology* 58/2, 250-271.
- Wieler, Petra (1997), *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen* [= Lesesozialisation und Medien]. Weinheim: Juventa.
- Wieler, Petra (2018), „Medienrezeption, Sprachförderung und kulturelle Identität bei mehrsprachigen Grundschulkindern“. In: Petra Anders / Petra Wieler (Hrsg.): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien* [= Stauffenburg Deutschdidaktik 5]. Tübingen: Stauffenburg, 267-287.
- Wild, Elke / Uta M. Quasthoff / Martin Heinrich / Birgit Lütje-Klose / Susanne Prediger (2016), „Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem – Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilfiktiven Fallbeispielen“. In: BMBF (Hrsg.): *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* [= Bildungsforschung 42]. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 25-58.
- Wolf, Dagmar (2000), *Modellbildung im Forschungsbereich „sprachliche Sozialisation“*. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten [= Theorie und Vermittlung der Sprache 32]. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Worofka, Ingo (2006), „Oğwretmenim, bu nasıl yazılıyor? – Mein Lehrer, wie schreibe ich das?“. In: *Grundschule* 12, 40-4.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Interne und externe Ressourcen	38
Abb. 2:	Gattungsvergleich und Medialität.....	39
Abb. 3:	Längsschnitt	40
Abb. 4:	DASS and beyond.....	42
Abb. 5:	Datenerhebung in den Projekten DASS und OLDER	58
Abb. 6:	JOBs zur Einbettung und Durchführung von Diskurseinheiten	69
Abb. 7:	Im Unterricht erarbeitetes Struktur-Raster	175
Abb. 8:	Gesamtarchitektur des Kompetenzmodells	206
Abb. 9:	Praktiken und Kompetenzen	208
Abb. 10:	Facetten globalstruktureller Kompetenz	219
Tab. 1:	Übersicht erhobener mündlicher Diskurseinheiten	61
Tab. 2:	Übersicht erhobener schriftlicher Texte	62
Tab. 3:	Längsschnittliches Korpus.....	65
Tab. 4:	Übersicht mündliche DSP-Gespräche.....	222
Tab. 5:	Anteil der DSP-Gespräche mit angezielten Diskurseinheiten.....	223
Tab. 6:	Schriftliche Texte aller Kinder nach Klassenstufe und Genre	224
Tab. 7a:	Unmittelbar platzierte Diskurseinheiten in absoluten Zahlen	226
Tab. 7b:	Anteile unmittelbar platzierter DEs.....	226
Tab. 7c:	Anteile unmittelbar platzierter DEs rel. zu Erhebungen.....	227
Tab. 8:	Anteil durchgeführter Diskurseinheiten nach Re-Etablierung	227
Tab. 9a:	Anschluss globaler DE durch Kind	228
Tab. 9b:	Anschluss globaler DE durch Kind rel. zu Erhebungen.....	228
Tab. 10:	Niveau des eigenständigen Schließens der Diskurseinheit	229
Tab. 10a:	Schriftliches Abschließen durch Kind nach Genre und Klasse	229
Tab. 11:	Mittelwerte gattungsspezifischer globaler Kohärenz (mündlich)..	230
Tab. 11a:	Globale Kohärenz (schriftlich) nach Genre und Klasse	231
Tab. 12:	Entwicklung Vollständigkeit in mündlichen Spielanleitungen	232
Tab. 13a:	Einheiten mit Planbruch	233
Tab. 13b:	Anzahl der Äußerungspakete mit globaler Kohärenz	233
Tab. 13c:	Planbruch markiert relativ zu Einheiten auf Stufe 3.....	234
Tab. 14a:	Planbruch markiert (schriftliche Texte).....	234
Tab. 14b:	Anzahl der Texte mit globaler Kohärenz auf Stufe 3	234
Tab. 14c:	Planbruch markiert relativ zu Einheiten mit Stufe 3	234
Tab. 15a:	Anzahl Erzählungen mit Inszenieren.....	235
Tab. 15b:	Anteil Erzählungen mit Inszenieren rel. zu durchgeführten DEs..	235
Tab. 15c:	Anteil Erzählungen mit Inszenieren rel. zu erhobenen DEs.....	235
Tab. 15d:	Inszenieren schriftlich in abs. Zahlen.....	236

Tab. 15e: Inszenieren schriftlich relativ zu den geschriebenen Texten	236
Tab. 16a: Vertextung und Kontextualisierung für die Fantasieerzählung	238
Tab. 16b: Vertextung und Kontextualisierung für die Erlebniserzählung	238
Tab. 16c: Vertextung und Kontextualisierung für die Spielanleitung	239

Anhang

Minimaltranskript nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009)

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
	Überlappungen von Sprecherbeiträgen mit außersprachlichen Handlungen und Ereignissen

Ein- und Ausatmen

°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))((weint))	Beschreibung des Lachens
<<lachend> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	"smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
----------------	--------------------

hm hm ja_a zweisilbige Signale
 nei_ein nee_e
 ?hm?hm, mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u.
 Ereignisse
 <<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche
 Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
 () unverständliche Passage ohne weitere Angaben
 (xxx), (xxx xxx) ein bzw. zwei unverständliche Silben
 (solche) vermuteter Wortlaut
 (also/alo) mögliche Alternativen
 (solche/welche)
 ((unverständlich, unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
 ca. 3 Sek))
 ((...)) Auslassung im Transkript
 → Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Basistranskript nach GAT 2

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer
 Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)

Sonstige segmentale Konventionen

: Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
 :: Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
 ::: Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
 ? Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent
 ak!ZENT! extrastarker Akzent

Sonstige Konvention

<<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Feintranskript nach GAT 2Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Auffällige Tonhöhen Sprünge

↑	kleinere Tonhöhen Sprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhen Sprünge nach unten
↑↑	größere Tonhöhen Sprünge nach oben
↓↓	größere Tonhöhen Sprünge nach unten

Verändertes Tonhöhenregister

<<t>	>	tiefes Tonhöhenregister
<<h>	>	hohes Tonhöhenregister

Intralinare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen

`so	fallend
´so	steigend
ˉso	gleichbleibend
ˆso	steigend-fallend
˘so	fallend-steigend

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f>	>	forte, laut
<<ff>	>	fortissimo, sehr laut
<<p>	>	piano, leise
<<pp>	>	pianissimo, sehr leise
<<all>	>	allegro, schnell
<<len>	>	lento, langsam
<<cresc>	>	crescendo, lauter werdend
<<dim>	>	diminuendo, leiser werdend
<<acc>	>	accelerando, schneller werdend
<<rall>	>	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky>	>	glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd>	>	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

**Darstellung der Umschriften handschriftlicher Texte
(angelehnt an Ohlhus 2006)**

/	Zeilenumbruch
□	nicht lesbare Textpassage
[gestrichen]	gestrichener oder ausradierter Text
<eingefügt>	eingefügter Text
<[gestrichen]eingefügt>	redigierter Text mit Streichung
<[überschrieben]eingefügt>	redigierter Text, überschrieben
<i>Textteile der Lehrperson</i>	Textteile der Lehrperson
[[Kommentar]]	Kommentar der Transkribenten

Beispiel:

9. <[e]E> ine Geister geschichte /
10. Es <□war> ein mal ein <[g]G> espenst <, > /
11. <[d̥]das> hi<□eß> □Maximilia<n> . /
12. *Bitte erzähle noch mehr über Maximilian!*