

Sprachförderung durch Erzählen – Indikatoren für die Analyse der Erzählfähigkeit von Vorschulkindern in der Zweitsprache Deutsch

Drorit Lengyel



Drorit Lengyel

Zusammenfassung

In diesem Beitrag stehen Erzählungen von Vorschulkindern in ihrer Zweitsprache Deutsch im Zentrum, die im Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) die Sprachfördermaßnahme „Erzählwerkstatt“ durchlaufen haben. Die Erzähltexte wurden zu Beginn und zum Ende der Förderung mithilfe des sprachprofilanalytischen Instruments HAVAS 5 gewonnen. Über die theoretische Auseinandersetzung mit der Sprachhandlung Erzählen werden Indikatoren herausgearbeitet, die für die Analyse von frühen Erzählungen in der Zweitsprache genutzt werden können. Die explorative Analyse offenbart Entwicklungen, die allgemeine und erzählerische Strukturmerkmale in den Erzähltexten betreffen. Damit soll eine Perspektive aufgezeigt werden, wie vorschulische Sprachförderprogramme im Hinblick auf ihre Erfolge mit Kriterien evaluiert werden können, die auf Förderziele und -schwerpunkte ausgerichtet sind. Diskutiert wird abschließend der gewinnbringende Nutzen einer solchen Vorgehensweise nicht nur für pädagogische Akteure vor Ort, sondern auch für die weiterführende Forschung.

Schlagerworte: Erzählfähigkeit, Zweitsprache Deutsch, Sprachförderung, Kita, Evaluation

Language support through storytelling – indicators for analysis of narrative competence of preschool children in their second language German

Abstract

This article focuses on narratives of preschool children in their second language German who had a storytelling language support in the program “Support for immigrant minority children and youth” (FÖRMIG). The narratives were collected with the profile analysis tool HAVAS 5 at the beginning and at the end of the program. Theoretical considerations on narratives and the act of story telling lead to indicators that can be used for analysis. Explorative research reveals development on global and narrative structures and features. This proceeding offers a perspective of how to match criteria for evaluating language support programs with their inherent goals and content. In conclusion the usefulness of this kind of proceeding for professionals in educational settings as well as for further research is being discussed.

Key words: Narrative competence, second language, language support, preschool, evaluation

1. Einleitung

Sprachförder-
programme für
Kinder mit
Migrationshinter-
grund im
Elementarbereich

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von Sprachförderprogrammen für Kinder mit Migrationshintergrund aufgelegt. Einen Schwerpunkt bilden Konzepte und Maßnahmen im Elementarbereich, deren vorrangiges Ziel es ist, die Kompetenzen der Kinder in der Zweitsprache (ZS) Deutsch zu stärken, um ihre Bildungschancen zu erhöhen (vgl. *Jampert u.a.* 2007). Dabei wird betont, dass Fördermaßnahmen insbesondere dann greifen, wenn sie „individuell zielgenau aus der jeweiligen Diagnostik abgeleitet [werden, D.L.] und in ein optimiertes individuell-biografisches Förderkonzept“ münden (*Ehlich* 2005, S. 11). Die Frage, mit welchen Mitteln und Instrumenten geprüft werden kann, ob ein Förderprogramm im individuellen Fall und/oder auf eine Fördergruppe bezogen tatsächlich greift, ist allerdings noch weitgehend offen. Sie ist nicht nur für die Evaluationsforschung relevant, sondern zunehmend auch für die pädagogischen Akteure in den Bildungsinstitutionen, um die getroffenen Förderentscheidungen überprüfen zu können und sie ggf. neu auszurichten (vgl. *Schwippert* 2007, S. 32ff.).

Passgenaue Prüfung
der Effektivität von
Sprachförder-
maßnahmen

Im vorliegenden Beitrag wird dieser Frage nachgegangen. Es soll eine Perspektive aufgezeigt werden, wie ‚passgenauer‘ analysiert werden kann, welchen Ertrag die Sprachförderung für das einzelne Kind und/oder eine Fördergruppe haben kann. Dabei ist die Idee leitend, spracherwerbsbezogene Kriterien für die Überprüfung zu nutzen, die zur jeweils durchgeführten Förderung passen, um nicht etwa Äpfel mit Birnen zu vergleichen. Zu diesem Zweck wurden Sprachproben in explorativer Form aufbereitet, die im Rahmen der Programmevaluation des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) mit dem „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen HAVAS 5“ (*Reich/Roth* 2004) erhoben wurden. Die Sprachproben stammen aus der „Erzählwerkstatt“¹, einer Sprachfördermaßnahme für Vor- und Grundschulkinder mit Migrationshintergrund, die die ZS Deutsch erwerben. Die Daten werden mit Indikatoren aus der Erzählforschung tiefer gehend analysiert, um zu überprüfen, inwieweit eine Entwicklung in der Erzählfähigkeit stattgefunden hat.

Mit diesem Vorgehen werden Verbindungen zwischen spracherwerbstheoretischen, linguistischen und erziehungswissenschaftlichen Zugängen geschaffen, auch wenn die leitende Frage in den erziehungswissenschaftlichen Kontext gehört, geht es doch darum, Möglichkeiten zur passgenauen Prüfung der Effektivität von Sprachfördermaßnahmen zu untersuchen.

2. Forschungskontext der vorliegenden Untersuchung

In diesem Abschnitt wird der Forschungsrahmen dargelegt, auf dem die hier vorgenommene explorative Untersuchung fußt. Im Anschluss daran wird das HAVAS 5 skizziert, mit dem die Sprachproben erhoben wurden.

2.1 Das Modellprogramm FÖRMIG

Das Modellprogramm FÖRMIG, an dem sich zehn Bundesländer beteiligen, hat zum Ziel innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu entwickeln und zu evaluieren. Kernanliegen ist der kumulative Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten, die eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg darstellen. Ein wichtiger Baustein ist die Programmevaluation, deren Aufgabe darin besteht, Erfolg versprechende Sprachförderkonzepte zu identifizieren. Über einen sog. „fairen Vergleich“ lässt sich empirisch schätzen, wie eine Fördergruppe, die unter ähnlichen Bedingungen arbeitet, agieren und abschneiden würde (vgl. *Programmenträger BLK-FÖRMIG* 2007). Die Evaluation ist als Kohortenstudie angelegt. Am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich wird zu Beginn und zum Ende der Förderung der Sprachstand (möglichst in der Erstsprache und der ZS Deutsch) mit dem HAVAS 5 erhoben. Als Kontrollvariablen dienen Kontextmerkmale und kognitive Grundvoraussetzungen.

Ziel sind innovative Ansätze zur sprachlichen Förderung

2.2 Das HAVAS 5

Das HAVAS 5 ist als förderdiagnostisches Verfahren konzipiert, mit dem der Sprachstand ein- und mehrsprachiger Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren erhoben werden kann. Es liegt in den Sprachen Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vor. Das Verfahren orientiert sich an der Kindersprach- sowie an der Zweitspracherwerbsforschung. Wesentliches Anliegen ist das Auffinden von sprachlichen Phänomenen in der kindlichen Sprachproduktion, die auf die Zone der nächsten Entwicklung (vgl. *Vygotskij* 2002) hindeuten und die Hinweise für die Konzeption und Anlage der individuellen Förderung bieten sollen.

Sprachstands-
erhebung durch
HAVAS 5

Das HAVAS 5 bedient sich als Erzählimpuls der sechsteiligen Bildergeschichte „Katze und Vogel“: Eine Katze möchte einen singenden Vogel, der auf einer Mauer sitzt, fangen. Dieser flieht auf einen Baum und die Katze klettert hinterher. Schließlich fliegt der Vogel zurück auf die Mauer und die Katze sitzt im Baum und weint.

Die Erhebung findet in einer Erwachsenen-Kind-Konstellation statt. Der Erwachsene (im Weiteren als Interviewer bezeichnet) sollte dem Kind möglichst bekannt sein und die Erhebung in vertrauter Umgebung und ruhiger Atmosphäre stattfinden. Zu Beginn führt der Interviewer mit dem Kind ein Vorgespräch. Im Anschluss lenkt er die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Erzählimpuls und bittet das Kind sich die Bilder anzuschauen. Dann stellt er die Einstiegsfrage: „Was passiert hier?“ oder „Was ist hier los?“ Das Kind wird damit aufgefordert, zu der vor ihm liegenden Bildergeschichte zu erzählen. In dieser Phase nimmt sich der Interviewer zurück und lässt das Kind erzählen, ohne durch Fragen oder Kommentare den Erzählfluss zu unterbrechen. Nachdem das Kind fertig ist, schauen sich beide die Bilder Schritt für Schritt gemeinsam an. In dieser Phase lenkt und steuert der Interviewer die Aktivität des Kindes stärker. Zum Abschluss werden zwei Fragen gestellt. Die erste Frage „Warum weint die Katze?“

Sechsteilige
Bildergeschichte
„Katze und Vogel“

bezieht sich auf das letzte Bild, auf dem die Katze auf dem Baum sitzt und weint, während der Vogel wieder auf der Mauer sitzt und singt. Mit dieser Frage wird das Kind aufgefordert, seine Gedanken zur Pointe der Geschichte zu versprachlichen. Die zweite Frage „*Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?*“ soll das Kind dazu ermutigen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Situation der Katze hineinzusetzen. Hinzu kommt, dass über diese Frage der Konjunktiv evoziert werden kann, ein Hinweis auf eine bereits deutlich entwickelte grammatische Kompetenz in der ZS Deutsch. Die Erhebungssituation ist demnach so ausgerichtet, dass sowohl monologische wie auch interaktive Erzählanteile enthalten sind.

Fünf
Analysebereiche des
Auswertungsbogens

Die Erhebung wird auf Tonband aufgezeichnet. Im Anschluss daran wird der Gesprächsverlauf transkribiert und anhand eines detaillierten Auswertungsbogens analysiert. Der Bogen umfasst fünf Analysebereiche für eine quantitative Auswertung: Die *Aufgabenbewältigung* sowie das *Gesprächsverhalten*, die das sprachliche Handeln betreffen und sprachübergreifend betrachtet werden können, der *verbale Wortschatz* sowie die *einfache Syntax* und *komplexe Syntax*, die sich auf das Symbolsystem der jeweiligen Sprache beziehen und insofern einzelsprachenspezifisch sind (vgl. Reich/Roth 2007).

Beobachtungen
werden in ein
Sprachprofil
übertragen

Vertiefende Beobachtungen zu den einzelnen Bereichen ermöglichen zusätzlich eine qualitative Auswertung. Die quantitativen Werte wie auch die vertiefenden Beobachtungen können anschließend in ein Sprachprofil übertragen werden, das für alle sieben Sprachen vorliegt (*LI Hamburg/FÖRMIG Hamburg* 2007). Auf diese Weise können bei mehrsprachigen Kindern ihre Sprachen (z.B. Russisch und Deutsch) ins Verhältnis zueinander gesetzt und daraus Konsequenzen für die Förderung (Förderschwerpunkte, Organisation der Förderung) herausgearbeitet werden.

Erzählkompetenz
wird anhand von
Erzähltexten
analysiert

Da es im Folgenden darum geht, die Entwicklung der Erzählkompetenz in der ZS Deutsch anhand von Erzähltexten von Kindern zu analysieren, die die Sprachfördermaßnahme „Erzählwerkstatt“ durchlaufen haben, soll der Blick nun stärker auf das mündliche Erzählen gelenkt werden. Hierfür werden die Entwicklung der Erzählfähigkeit betrachtet und ausgehend davon Indikatoren generiert, die Einblicke in den Entwicklungsprozess zulassen. Dies bietet sich an, um tatsächlich jene spezifischen Aspekte zu begutachten, bei denen aufgrund der Förderung Zuwächse erwartet werden können. Es geht dabei nicht um eine umfassende Evaluation der Erzählwerkstatt, da hierfür Interaktionseffekte zwischen individuellen Aspekten (z.B. sprachliche Voraussetzungen), strukturellen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekten der Förderung berücksichtigt werden müssten (vgl. Knapp u.a. 2006, S. 100).²

3. Erzählen

Erzählen stellt eine alltägliche Sprachhandlung dar, durch die soziale Teilhabe in einer Gemeinschaft erlangt werden kann. Es dient der Weitergabe von Erfahrungen und dem Austausch über ‚Weltwissen‘. Eine hohe Erzählkompetenz geht einher mit hoher Wertschätzung des Erzählers.

3.1 Erzählungen

Erzählungen sind komplexe sprachliche Einheiten und entstehen als geordnete Sequenzen oder auch Verkettungen von Sätzen (vgl. *Rusch* 1996). Als solche weisen sie Strukturmerkmale abhängig von Medium (mündlich oder schriftlich) und Kontext auf. Jede Erzählung enthält mindestens einen Handlungs- oder Ereignisstrang, dessen Repräsentation Zweck der Darstellung ist. Der zeitliche und auch der logische Zusammenhang des Ereignisstrangs müssen vom Rezipienten rekonstruierbar sein. Dies geschieht, indem ein Raum gemeinsamer Vorstellung und gemeinsamen Wissens durch einen zeitlichen, personellen, lokalen und situativen Rahmen etabliert wird („Erzählraum“, vgl. *Rehbein* 1984, S. 107). Die Orientierung des Rezipienten wird dabei durch die Wahl spezifischer sprachlicher Mittel und ihrer Verbindungen möglich. Gelingt dem Erzähler die Orientierung des Rezipienten nicht, muss dieser Prozeduren einleiten, um das Verständnis zu sichern. Beim mündlichen Erzählen haben die Interaktanten die Möglichkeit, auch aus Gestik, Mimik, Intonation und dem situativen Kontext Bedeutungen zu erschließen.

Definition Erzählung

Erzählungen sind demnach an zwei übergeordnete Bedingungen geknüpft, die für die Gestaltung von Diskursen und Texten jedweder Art entscheidend sind: die *Kohärenz*, also die sachlogisch stimmige Konzeption des Inhalts (der rote Faden) sowie die *Kohäsion*, die auf die in der jeweiligen Sprache zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel zur Herstellung der konzeptuellen Basis verweist. Hierzu zählen Pronominalisierungen (Proformen) wie Pronomen (*er*, *sie*) oder Artikel (*der*, *dieser*) und verbindende Mittel (Konnektoren) wie Konjunktionen (*und*, *weil*), Adverbien (*dort*, *da*) oder Präpositionalausdrücke (*auf der Mauer*).

Erzählungen sind an zwei Bedingungen geknüpft: Kohärenz und Kohäsion

3.2 Entwicklung der Erzählfähigkeit

Kinder eignen sich die Voraussetzungen, Abfolgen von Äußerungen kohärent und kohäsiv zu organisieren und auf das (Welt-) Wissen eines Rezipienten abzustimmen, bereits in der frühen Kindheit und im Vorschulalter an (vgl. *Klann-Delius* 1999, S. 43f.). Ab ca. dem vierten Lebensjahr beginnen sie, den Rezipienten, seine Vorerfahrungen (Weltwissen) und seine Perspektive bei der Gestaltung von Äußerungen zu berücksichtigen. Dies zeigt sich an der sprachlichen Oberfläche z.B. in Selbstkorrekturen („*und dann ist Daniel **da rüber/ äh da runter** gesprungen*“) oder auch darin, dass Hintergrundinformationen zum eigentlichen Inhalt einer Äußerung gegeben werden, da dieses Wissen beim Rezipienten nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann („*und dann ist **mein Freund Daniel** da runter gesprungen*“) (vgl. *Füssenich* 1990).

Anzeichen für einen qualitativen Entwicklungssprung in der Entwicklung der Erzählfähigkeit ist die „organisierende Idee für eine einheitliche Geschichte“ (*List* 2006, S. 68), die den Rezipienten orientiert und leitet. An der Sprachoberfläche äußert sich dies etwa dadurch, dass Pronominalisierungen zunächst eine deiktische, also lediglich eine hinweisende (und keine verweisende!) Funktion ausüben, während sie in der weiteren Entwicklung die Erzählung or-

Entwicklung einer organisierenden Idee für eine einheitliche Geschichte

ganisieren. Blickt man hinter die sprachliche Oberfläche, zeigt sich darin auch die mentale Repräsentation und ihre Veränderung: Zu Beginn sind die einzelnen Handlungen, Geschehnisse, Sachverhalte als separate Gedächtnisinhalte repräsentiert. Die Umstrukturierung setzt dann ein, wenn diese noch parallel existenten Repräsentationen „einem Plan unterworfen“ werden (ebda., S. 69). Diese Veränderungen werden in dem von Boueke u.a. (1995, S. 75ff.) entwickelten Modell zur „globalen Struktur“ von mündlich erzählten Geschichten, das auch deren mentale Repräsentation abbilden soll, besonders deutlich:

Modell zur globalen
Struktur von
mündlich erzählten
Geschichten

Auf der untersten Ebene (a) stehen einzelne Ereignisse, aus denen Geschichten bestehen. Werden diese Ereignisse auf der nächsthöheren Ebene (b) durch Konnektoren (*und dann*) linear verknüpft entstehen Ereignisfolgen. Erst auf der nächsten Ebene (c) werden diese Ereignisfolgen durch sprachliche Mittel wie z.B. *aber* oder *jedoch* segmentiert, so dass Planbrüche (Diskontinuitäten) im Ereignisverlauf markiert werden und das erzählte Geschehen in ein „Vorher“ und ein „Nachher“ geteilt wird (vgl. ebda., S. 15). Auf der nun folgenden Ebene (d) werden schließlich sog. affektive Markierungen vorgenommen, die der emotionalen Involvierung des Rezipienten dienen. Es handelt sich dabei um Äußerungen, die z.B. die Pläne der Protagonisten erläutern oder die Ahnungslosigkeit von Akteuren betonen und die das spezifisch Erzählerische einer Geschichte darstellen (vgl. ebda., S. 78f.).

Die Autoren untersuchten diese idealtypische Struktur anhand mündlicher Erzählungen von 96 einsprachigen Kindern im Alter von 5, 7 und 9 Jahren, die auf Grundlage eines Bildimpulses erhoben wurden. Sie entwickelten ein vierstufiges Modell zur Entwicklung der Erzählfähigkeit, wobei die Fünfjährigen sich auf den Stufen I und II befanden. Da es in diesem Beitrag um die beginnende Erzählkompetenz in der ZS geht, werden nur diese ersten beiden Stufen betrachtet (vgl. ebda., S. 130.f., 192ff.).

Auf der ersten Stufe erfolgt eine isolierte Ereignisdarstellung der jeweiligen Bilder. Der Inhalt wird einzeln wiedergegeben, ohne Zusammenhänge inhaltlich und sprachlich zu gestalten. Die Ereignisse können durch das Weltwissen des Zuhörers nicht in einen Sinnzusammenhang gebracht werden. Die Äußerungen werden für ihn nur verständlich, wenn er die Geschichte kennt. Augst u.a. (2007, S. 51f.) ergänzen, dass hier der persönliche, subjektive Zugang zum Gegenstand im Vordergrund steht.

Auf der zweiten Stufe zeigt sich bereits eine lineare Ereignisdarstellung durch additive (*und*) oder temporale (*dann*) Konnektoren. Ein übergeordneter Plan im Sinne eines hierarchisch strukturierten Schemas ist noch nicht zu erkennen, die Ereignisse stehen ungewichtet nebeneinander und sind linear verkettet. Augst u.a. (vgl. 2007) merken an, dass auf dieser Stufe Planbrüche inhaltlich, jedoch noch nicht sprachlich realisiert werden.

Erst auf der dritten Stufe wird der Planbruch auch sprachlich dargestellt, während auf der vierten Stufe schließlich die affektiven Markierungen hinzutreten.

Die Fähigkeit, Erzählungen angemessen zu gestalten, ist demzufolge eine komplexe Entwicklungsaufgabe, die noch weit ins Primarschulalter hineinragt. Kompetente Interaktionspartner haben einen wichtigen Anteil an dieser Ent-

wicklung. Ihnen kommt in frühen Erzählungen eine steuernde und unterstützende Rolle zu. Gleichzeitig tauchen Regelmäßigkeiten in der Struktur der Interaktionen auf, die einen optimalen Lernkontext bieten, das Erzählen weiterzuentwickeln. Dies konnte vor allem die interaktiv orientierte Erzählforschung belegen (vgl. Heath 1986; Hausendorf/Quasthoff 1996). Kinder im Vorschulalter sind daher darauf angewiesen, dass Erzählungen eingebettet in Interaktionen mit kompetenten Partnern stattfinden. Märchen, Bildergeschichten und dialogisches Vorlesen können als strukturelles Vorbild dienen, um Erzählungen aufzubauen; es bedarf aber der interaktiven (Bedeutungs-) Aushandlung, um Bezüge zwischen erzählter fiktiver Wirklichkeit und alltäglichen Erfahrungen des Kindes herzustellen (vgl. Wieler 2006, S. 134).

Kompetente
Aktionspartner sind
wichtig für die
Weiterentwicklung
des Erzählens

4. Analyse der mündlichen Erzählkompetenz in der ZS Deutsch

Im Folgenden werden die Indikatoren vorgestellt, die für Analysen der Erzähltexte von Kindern, die eine spezifische Förderung im Erzählen erhalten haben, genutzt werden können. Damit einhergehend wird dargelegt, wie die Indikatoren für die Analyse operationalisiert werden. Abschließend erfolgt die Vorstellung der Merkmale der Stichprobe und der explorativen Befunde für die einzelnen Indikatoren.

4.1 Indikatoren zur Messung der Erzählfähigkeit

Die Indikatoren lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Indikatoren, die Diskurse und Texte im Allgemeinen betreffen und solche, die typisch für die Sprachhandlung Erzählen sind (vgl. Augst u.a. 2007).

Zu den allgemeinen Indikatoren gehören:

- (1) die Einführung von Akteuren: Die Einführung von Akteuren erfolgt im Deutschen durch die Verwendung indefiniter Artikel (*ein, eine*). Die korrekte Einführung, mit Ausnahme der Protagonisten, wird nach Hickmann (vgl. 2003), die diese Entwicklung in verschiedenen Sprachen untersuchte, erst im Alter von sechs bis sieben Jahren erreicht. Für die frühen Erzählungen sollte dieser Indikator berücksichtigt werden, da er für die Merkmale Kohärenz und Kohäsion besonders bedeutsam ist und sich die Einführung von Akteuren im Vorschulalter (weiter-) entwickelt.
- (2) die Pronominalisierungen: Proformen tragen entscheidend dazu bei, einen kohärenten Text auf der sprachlichen Oberfläche zu erzeugen. Im Abschnitt 3.2 wurde herausgestellt, dass Pronominalisierungen zunächst lediglich in deiktischer Funktion verwendet werden: Sie weisen den Rezipienten auf etwas hin („*da geht der so hoch*“), was im geteilten Wahrnehmungsfeld der Beteiligten liegt. Erst später nehmen sie – indem sie auf den sprachlichen Kontext verweisen – eine organisierende Funktion ein. Da diese Entwicklung ebenfalls im Vorschulalter beginnt, ist die Funktion, die die Proformen

im Text erhalten, ein wichtiges Indiz, um das Fortschreiten in der Entwicklung zu erkennen.

- (3) das syntaktische Format: In den Erzählungen wird untersucht, welche Art von Satzgefügen auftreten. Dabei wird nach zwei Formaten gesucht: nach Satzgefügen (Parataxen), die durch *und*, *und dann* verbunden werden und nach sog. Hypotaxen. Hierbei handelt es sich um Satzgefüge, die durch unterordnende Konjunktionen wie *weil*, *dass*, *wenn* die Möglichkeit bieten, Aussagen in den Sätzen aufeinander zu beziehen. Bei der parataktischen Ordnung werden einzelne Handlungsschritte als ein (zeitliches) „Nacheinander“ sprachlich verpackt (Augst u.a. 2007, S. 63). Die narrative Dynamik erhöht sich, wenn das Geschehen hypotaktisch organisiert wird, wobei beim mündlichen Erzählen die Parataxe dominiert.
- (4) die Selbstkorrekturen: Selbstkorrekturen werden in der Spracherwerbsforschung u.a. als Indiz für die Berücksichtigung des Rezipienten und Abstimmung des eigenen sprachlichen Verhaltens auf diesen gesehen.

Indikatoren zur Sprachhandlung Erzählen:

- (5) das Auftreten des Planbruchs: Wie bereits erwähnt erfolgt der Planbruch erst ab der Stufe III; es wäre also verwunderlich, wenn in den Erzählungen von Kindern im Vorschulalter ein sprachlich dargestellter Planbruch auftreten sollte. Jedoch kann in den Texten nach Hinweisen für die inhaltliche Darlegung oder Vorformen davon, wie z.B. dem Aufbau von Spannung, der Darstellung der Pointe oder einer sprachlichen Vorbereitung auf den noch nicht realisierten Planbruch gesucht werden. Letzteres erfolgt z.B. durch die Darlegung von Kontrasten (*schnell – langsam*).
- (6) das Erzähltempus: In oralen Erzählungen ist dies überwiegend das Perfekt, in schriftlichen Erzählungen hingegen das Präteritum.
- (7) die Figurenrede: Durch die Figurenrede wird das erzählerische Geschehen lebendig und die handelnden Personen gewinnen an Kontur, da ihre Motive versprachlicht werden. Dies geschieht z.B. durch die direkte oder indirekte Rede oder die Gedankenwiedergabe (vgl. Augst u.a. 2007).
- (8) die emotionale Involvierung: Die emotionale Involvierung des Zuhörers durch die affektiven Markierungen tritt erst in der Stufe IV auf und entfällt somit für die frühen Erzähler. Bei ihnen steht die eigene emotionale Involviertheit im Mittelpunkt, die sich im Mündlichen durch paraverbal-prosodische Elemente wie Betonung, Sprechtempo usw. bemerkbar macht.
- (9) der Umgang mit der Reihenfolge der Bilder: Dieser Indikator ist dem HAVAS 5 entnommen und liefert Hinweise auf literales (Vor-)Wissen (vgl. Reich/Roth 2004).

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Indikatoren. Insbesondere die Indikatoren (1) bis (4) sowie (9) sind für die frühen Entwicklungsschritte bedeutsam. In den Erzählungen werden alle Vorkommen zu einem Indikator gesammelt und ausgezählt.

Tabelle 1: Indikatoren der explorativen Analyse zur Messung der Erzählfähigkeit

Indikator	Beispiel
(1) Einführung der Akteure	<i>da ist ein Vogel der singt eine Katze ist auf der Wiese</i>
(2) Pronominalisierung	In deiktischer Funktion: <i>der singt da und die Katze will den fangen</i> In organisierender Funktion: <i>die Katze klettert auf den Baum sie will den Vogel fangen schafft es aber nicht</i>
(3) syntaktisches Format	Parataxe: <i>der Vogel fliegt weg und dann singt er da</i> Hypotaxe: <i>der Vogel fliegt auf die Mauer und freut sich weil die Katze ihn nicht erwischt hat</i>
(4) Selbstkorrekturen	<i>die/der Vogel rennt weg</i>
(5) Auftreten eines Planbruchs	inhaltlich: <i>die Katze will den Vogel fressen und springt zum Vogel und der fliegt weg</i> Pointe: <i>die Katze weint weil sie den Vogel nicht gefangen hat</i>
(6) Erzähltempus	Präteritum: <i>die Katze wollte den Vogel schnappen</i> Perfekt: <i>die Katze hat ihn nicht gefangen</i>
(7) Figurenrede	<i>und dann sagte der Vogel „lass mich in Ruhe“ der Vogel denkt sich dass er nicht gefangen werden will</i>
(8) emotionale Involviertheit des Erzählers	paraverbal-prosodische Elemente wie Sprachmelodie, Lautstärke, Betonung
(9) Umgang mit der Reihenfolge der Bilder	nur mit Anleitung; in umgekehrter Reihenfolge; sprunghaft; folgerichtig

4.2 Explorative Datenanalyse

Für die explorative Analyse wurden HAVAS 5-Sprachproben von vier Vorschulkindern einer Kitagruppe der Erzählwerkstatt ausgewählt.³ Die Tabellen 2 und 3 geben Auskunft über die Messzeitpunkte, den Erhebungsort sowie über Alter und Geschlecht der Kinder.

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung zum Messzeitpunkt 1 (T1)

Erzähltexte	T1	Ort	Alter des Kindes zum T1	Geschlecht
E1 ₁	12.2005	Kita	5;12	m
E2 ₁	12.2005	Kita	5;5	w
E3 ₁	12.2005	Kita	5;5	w
E4 ₁	12.2005	Kita	5;11	m

Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung zum Messzeitpunkt 2 (T2)

Erzähltexte	T2	Ort	Alter des Kindes zum T2	Geschlecht
E1 ₂	07.2006	Kita	6;6	m
E2 ₂	07.2006	Kita	5;12	w
E3 ₂	07.2006	Kita	5;12	w
E4 ₂	07.2006	Kita	6;5	m

Die Erzählungen E1 bis E4 werden nach den vorgestellten Indikatoren zur Messung der Erzählkompetenz analysiert. Zum Abschluss wird der Gesamteindruck zu beiden Messzeitpunkten dargelegt, in dem auch auf das zusammenhängende Erzählen sowie auf das Aufeinanderbeziehen der Aktionen eingegangen wird.

Bei Erzählungen, die auf Bildergeschichten basieren, muss berücksichtigt werden, dass die Ausbildung der Pointe inhaltlich bereits vorgeprägt ist; im Falle des HAVAS 5 also durch das letzte Bild. Auch erfolgen beim Erzählen von Bildergeschichten – besonders bei frühen Erzählern – kaum emotionale Qualifizierungen (vgl. Augst u.a. 2007, S. 341). Die beiden Fragen („*Warum weint die Katze?*“ „*Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?*“) laden die Kinder jedoch dazu ein, die Pointe der Geschichte aus ihrem Blickwinkel sprachlich zu realisieren, die Perspektive der Katze einzunehmen und eine Brücke zur eigenen Erlebniswelt zu schlagen. Letztlich ist auch zu beachten, dass sich Erzähler und Rezipient im geteilten Wahrnehmungsfeld befinden, so dass – pragmatisch nicht unangemessen – Zeichen in ihrer hinweisenden Funktion („*der geht da hoch*“) verwendet werden können, ohne dass der Rezipient in seinem Verständnis beeinträchtigt wird.

(1) Einführung der Akteure

Zum T1 führt nur ein Kind die Akteure adäquat ein.

E2₁

„da ist **ein** Vogel – da singt das Vogel und da fällt das Vogel runter“

Es ist zu beobachten, dass überwiegend noch nicht erkannt wird, dass es sich in den Bildern um die jeweils gleichen Akteure handelt:

E4₁

„**zwei** Vogel und hier noch **ein zwei** – **zwei** Vogel und **eins zwei drei vier** Katzen“

Auch werden die Akteure innerhalb der gleichen Geschichte zum Teil unterschiedlich benannt (*Katze* – *Bär* oder *Tiger* – *Löwe*). Dies zeigt, dass das lexikalische (nominale) Wissen der Kinder in der ZS zu diesem Zeitpunkt noch nicht verankert ist.

E3₁

„(...) und da ist **der Löwe** und da ist der da gekommen – und dann ist der Vogel geflügt – dann ist der da – **der Tiger** – hat er geweint und da hat der Vogel gelacht“

Besonderheiten
beim Erzählen von
Bildergeschichten

Zum T2 wird in drei Erzählungen mindestens ein Akteur adäquat mit dem indefiniten Artikel eingeführt.

E1₂

„**ein** Papagei singt“

E3₂

„**ein** Vogel macht Musik und **eine** Katze will ihn jagen“

Diese Kinder haben mittlerweile erkannt, dass es sich jeweils um die gleiche Katze und den gleichen Vogel handelt. Die Akteure werden durchgehend mit einem Lexem benannt. Durch diese Entwicklungen gewinnen die Erzählungen an Eindeutigkeit, erleichtern so Orientierung und Verstehen.

(2) Pronominalisierung

Mit der Pronominalisierung beginnt die Entwicklung, sich zunehmend auf den sprachlichen Kontext beziehen zu können. Zu Beginn dominiert jedoch die Verwendung von Proformen in hinweisender, zeigender Funktion, entgegengesetzt zu ihrer verweisenden Funktion auf etwas Vorangegangenes in der Äußerung. Die Analysen zeigen, dass zum T1 das deiktische Zeigen in der ZS überwiegt:

E3₁

„und **da** ist der Vogel und **da** hat **der** die Augen zugemacht [...] und dann ist der Vogel geflügt – dann ist **der da**“

E4₁

„und **der** geht wieder so in Baum – in eine Höhle – **die** geht auf n Baum nach oben“

Lokal- und Temporaladverbien werden ebenfalls in der Zeige- und noch nicht in der Verweisfunktion eingesetzt. Sie dienen in erster Linie der Strukturierung des Übergangs zwischen den Bildern und der Fokussierung auf einen Akteur:

E2₁

„[...] **da** ist die Katze springt (Bild 3) – **da** ist die Katze auf die [...] Bausteine (Bild 2) und **da/da** ist die Katze auf den Gras“ (Bild 1)

Auch zum T2 überwiegt der Gebrauch von Proformen in deiktischer Funktion. Dennoch ist eine Entwicklung beim sprachlichen Verweisen zu beobachten: so kommen erstmals Pronomen zum Einsatz, auch wenn sie die Erzählung noch nicht organisieren. Dies zeigt, dass die Aneignung der ZS in syntaktischer und lexikalischer Hinsicht soweit vorangeschritten ist, dass Äußerungen zunehmend vor dem sprachlichen Hintergrund organisiert werden. Es bestehen weiterhin Genus- und Kasusunsicherheiten.

E2₂

„**die Katze** weint weil **sie da** oben ist“

E3₂

„**ein** Vogel macht Musik und eine Katze will **ihn** jagen (...) und **die Katze sie** hat **sein** Hände ganz hoch gemacht“ (ihre Hände)

(3) syntaktisches Format

Zum T1 werden in allen vier Erzählungen fast ausschließlich Parataxen verwendet. Äußerungen werden durch *und*, *dann*, *da* usw. miteinander verknüpft. Zusätzlich treten in einem Fall Infinitivkonstruktionen auf, was die Verdichtung der Erzählung ermöglicht.

E2₁

„*die hat Angst **runterzukommen***“

In zwei Fällen werden hypotaktische Gebilde mit *wenn* realisiert. Sie treten zum Abschluss der Geschichte auf, wenn die Frage „*Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?*“ gestellt wird.

E1₁

„***wenn** es ganz laut is mach ich immer die Ohrn zu*“

Mit den überwiegend durch *und dann* bzw. *und da* verknüpften Parataxen wird dem syntaktischen Format gefolgt, das in mündlichen Erzählungen überwiegt. Dadurch werden die Handlungen in ein Nacheinander gerückt, auch wenn damit noch keine temporalen Markierungen ausgedrückt werden. Es kann eher angenommen werden, dass dieses Muster als erstes erzählerisches Formelwissen angewendet wird.

Zum T2 sind Parataxen immer noch das bevorzugte syntaktische Format. Es werden nun auch Beziehungen zwischen Handlungen mit dem Konnektor *aber* sprachlich hergestellt.

E1₂

„*er will den Papagei essen **aber** er fliegt hoch [...] ich hätte sie gerettet wenn ich ein Feuerwehr werde **aber** ich bin noch zu klein*“ (wäre)

In E3₂ wird – anders als zum T1 – mit den Adverbien *da* und *dann* begonnen, temporale Aspekte zu markieren. Besonders ist hier auch die nach der Satzgrammatik unvollständige Äußerung am Schluss, die Dynamik erzeugt.

E3₂

„[...] *und **dann** ist der Vogel in Baum gegan und die Katze ist einfach hinterhergesprung – und **da** war der Vogel und die Katze sie hat sein Hände ganz hoch gemacht – ja und **da** ist der Vogel weggeflogen und **der Katze einfach hinterher*** [...]“

Parataxen dienen demnach weiterhin als syntaktisches Format, um gebundene Äußerungen im Rahmen der Geschichte zu realisieren. Damit wird das für mündliche Erzählungen tradierte Format eingehalten.

(4) Selbstkorrekturen

Selbstkorrekturen treten zum T1 pro Erzählung maximal zweimal auf und werden überwiegend zur Spezifizierung des Erzählinhalts oder zur Wortfindung (s. E1₁) gebraucht.

E3₁

„[...] *warum kann er **nichts mehr/nicht mehr runter/unten** gehen*“

E2₁„da – **da** *sitz/da steht* die Katze“E1₁„auf n *sch/aus/ auf* so welche Steine“

Selbstkorrekturen treten zum T2 vermehrt auf, um die Äußerungen grammatisch zu verbessern. Im letzten Beispiel nimmt der Erzähler durch die Selbstkorrektur einen Wechsel in der Erzählzeit vor.

E1₂„und und da is so **der/die** Katze“E2₂

„dann ist der Vogel **nach den/auf den** Baum geflogen [...] dann **fliegt sie/dann ist der Vogel runtergeflogen**“

(5) Planbruch

Spannung wird zum T1 in keiner der Erzählungen aufgebaut, da die Strukturierung der Geschichte pro Bild (und z.T. pro Akteur) erfolgt. Dadurch kann ein Planbruch nicht erfolgen. Bei der Bildergeschichte kommt hinzu, dass die Kinder davon ausgehen können, dass dem Gegenüber die ‚Bruchmomente‘ bekannt sind. Durch die Frage „*Warum weint die Katze?*“ werden die Kinder auf die Pointe der Geschichte gelenkt, die (in Ansätzen) sprachlich dargestellt werden kann.

Zum T2 ist eine Entwicklung zu verzeichnen. In zwei Fällen wird durch Intonation (E3₂) und Adversative (*aber*) versucht, Spannung aufzubauen, womit Brüche im Geschehen sichtbar werden sollen.

E1₂„und er will den Papagei essen *aber* er fliegt hoch“E2₂

„dann klettert die Katze auf den/nach oben zu den Vogel – dann ist der Vogel runter geflogen und die Katze hat dann geweint und die Vogel hat gelacht“

In E2₂ wird die Pointe im Erzählfluss inhaltlich deutlich, wenn sie auch sprachlich nicht hervorgehoben wird.

(6) Erzähltempus

Die Kinder erzählen die Geschichte zum T1 überwiegend im Präsens. Ein Kind beginnt im Präsens und wechselt dann ins Perfekt als dominierendes Erzähltempus, was in mündlichen Erzählungen eher die Regel ist.

Beim T2 liegen ausschließlich Mischformen des Erzähltempus vor. In jeder Erzählung werden Präsens, Perfekt sowie das Präteritum gebraucht. Mit dem Perfekt werden überwiegend Bewegungsaktionen versprachlicht; im Präteritum hingegen Zustände. *Augst u.a.* (2007, S. 70f.) stellen in ihrer Longitudinalstudie fest, dass auch im schriftlichen Erzählen bis zum Erreichen der 4. Klasse Mischformen anzutreffen sind.

E2₂

„[...] dann **ist** die auf die Mauer **gegangen** die Katze und da **ist** der Vogel **ist** dann auf den Baum **geflogen** [...] und der Vogel **stante** auf die Mauer und die Katze **war** auf den Baum“ (stand)

Das Präsens dient zu beiden Messzeitpunkten und in allen Fällen zur Einleitung der Geschichte, was darauf hindeutet, dass die Impulsfrage „*Was ist hier los?*“ das zu Beginn gewählte Tempus vorgibt. Es zeigt sich, dass eine Entwicklung vom Präsens hin zu mehr Variation beim Tempusgebrauch stattfindet und dass auch das Präteritum, als typisch schriftliches Erzähltempus, an Bedeutung gewinnt. Durch die pädagogischen Akteure vor Ort wäre zu prüfen, ob die in der Förderung eingesetzten Erzählvorlagen diese Zeitform besonders hervorheben.

(7) Figurenrede

Die wörtliche Rede oder andere Formen der Figurenrede tauchen in keiner der vier Erzählungen auf, weder zum T1 noch zum T2. In einem Fall (E4₁) wird sich im T1 zweimal der Lautmalerei bedient, die hier jedoch als Strategie genutzt wird, um fehlendes lexikalisches Wissen auszugleichen (vgl. Reich/Roth 2004).

(8) Emotionale Involviertheit des Erzählers

Die emotionale Involviertheit des Erzählers wird zum T1 in erster Linie parasprachlich-prosodisch transportiert, z.B. in E2₁ durch ein Schmunzeln am Ende der Geschichte oder bei E3₁ („und da hat der Tiger **einfach** gesprängt“). Die Partikel *einfach* wird durch Betonung und Dehnung besonders hervorgehoben und bildet den Übergang zu einer kommentierenden Äußerung. Die Geschichte beginnt dadurch eine narrative Dynamik zu entfalten. Zum T2 lassen sich im Hinblick auf die emotionale Involviertheit kaum Entwicklungen erkennen.

(9) Reihenfolge der Bilder

Die Geschichte in der vorgegebenen Reihenfolge der Bilder zu erzählen, gelingt zum T1 nur einem Kind. Es wird in umgekehrter Reihenfolge erzählt (s. Beispiel E2₁ unter (3)) oder aber nur für einen Akteur die korrekte Reihenfolge eingehalten. Auch werden nicht alle Bilder in die Erzählung einbezogen. Diese Beispiele zeigen an, dass noch kein Konzept „Geschichte, Erzählung“ im Zusammenhang mit Bildern entwickelt ist. In einem Fall (E4₁) ist das Kind noch nicht in der Lage, die Bildfolge als ansatzweise zusammenhängende Geschichte zu erzählen, so dass der Rezipient das Kind von Bild zu Bild vorsichtig leitet.

Zum T2 liegt in drei von vier Erzählungen ein folgerichtiger Umgang mit den Bildern vor. Bei E4₂ hat insofern eine Entwicklung stattgefunden, als dass sich das Kind mittlerweile selbstständig eine Orientierung verschaffen und diese sprachlich gestalten kann.

Zusammenfassung der explorativen Befunde:

Zum T1 sind alle Erzählungen isolierte Ereignisdarstellungen und somit der Stufe I zuzuordnen. Sprachlich wird das realisiert, was aus Perspektive des Erzählers erzählenswert erscheint. Damit wird der Erzähler nicht von einem „Plan“ geleitet; dies äußert sich an der sprachlichen Oberfläche in den Pronominalisie-

rungen deiktischer Art, der fehlenden Einführung der Akteure und der geringen Vertrautheit mit Geschichten in Form von Bildfolgen. Die isolierte Ereignisdarstellung zeigt sich auch darin, dass die Handlungen der beiden Akteure (im Ansatz) versprachlicht, jedoch nicht aufeinander bezogen und somit nicht in einen Zusammenhang gebracht werden (z.B. dass der Vogel sich erschreckt als die Katze auf die Mauer springt). Die Reduktion auf das individuell Bedeutsame hängt selbstverständlich mit der morphosyntaktischen und lexikalischen Entwicklung in der ZS Deutsch zusammen und den noch fehlenden sprachlichen Mitteln, um die Akteure und Aktionen detaillierter darzustellen. Sie hängt aber auch mit der altersabhängigen kognitiven Entwicklung und der mentalen Repräsentation der Handlungen als einzelne Gedächtnisinhalte zusammen sowie mit der Situation, in der sich die Interaktanten auf die Bildfolge zum Verstehen stützen können (s. Kap. 3).

T1: Isolierte
Ereignisdarstellung

Zum T2 bewegen sich die Erzählungen – mit einer Ausnahme – hin zur linearen Ereignisdarstellung. Dies ist daran erkennbar, dass begonnen wird, die Aktionen der Akteure sprachlich aufeinander zu beziehen und inhaltlich in Zusammenhang zu stellen. Es wird sich nicht mehr nur auf das individuell Bedeutsame beim Erzählen konzentriert, sondern die Handlungen beider Akteure werden je Bild auch sprachlich dargestellt. Dies geht einher mit einer lexikalisch genaueren sprachlichen Realisierung. Insgesamt werden die Geschichten zusammenhängend dargeboten, die Sicherheit beim Erzählen (die u.a. durch Lautstärke, Variation bei der Betonung und in der Sprachmelodie, aber auch durch Pausen zum Ausdruck kommt) hat zugenommen. Dies zeigt, dass den Kindern Geschichten als solche und Erzählen als Sprachhandlung vertrauter geworden sind. Auch ist erkennbar, dass das Wissen um allgemeine Strukturmerkmale von Texten zugenommen hat und diese sprachlich dargestellt werden können wie z.B. die Einführung der Akteure und der Umgang mit Pronomen, mit denen auf Vorangegangenes verwiesen wird. Somit zeichnen sich hier Entwicklungsprozesse im Umgang mit Vorformen dekontextualisierter Sprache, die u.a. durch geringere Anschaulichkeit und höhere Abstraktion gekennzeichnet ist, ab.⁴

T2: Lineare
Ereignisdarstellung

5. Diskussion und zusammenfassende Perspektiven

Die explorative Datenanalyse deutet darauf hin, dass die Indikatoren im Grundsatz geeignet sind, um die Entwicklung der Erzählfähigkeit von Kindern im Elementarbereich in ihrer ZS Deutsch zu untersuchen. Indikatoren wie die Selbstkorrektur und die Pronominalisierung bieten dabei Möglichkeiten, auch hinter der sprachlichen Oberfläche ablaufende Entwicklungen bei den Vorschulkindern wahrzunehmen. Hinsichtlich des Indikators „Planbruch“ muss eingeschränkt werden, dass dessen Vorformen für die hier untersuchten Phasen relevanter sind; für die „emotionale Involvierung“ gilt ebenfalls, dass sie sich in den hier untersuchten Erzähltexten lediglich in der Sprachmelodie, Betonung und Lautstärke ausdrückt.

Indikatoren sind
geeignet für die
Untersuchung der
Erzählfähigkeit

Es ist grundsätzlich schwierig, Sprachfördereffekte auf einzelne sprachliche Bereiche methodisch zuverlässig nachzuweisen, insbesondere dann wenn wich-

tige Hintergrundinformationen fehlen (z.B. Quantität und Qualität des Inputs in der ZS). In diesem Beitrag wurde ein Weg aufgezeigt, wie Kriterien aus der Erzählforschung genutzt werden können, um Effekte des Erzählens in der Sprachförderung verlässlicher herauszufiltern. Obwohl die Messzeitpunkte im Abstand von sieben Monaten nah beieinander liegen und Einschränkungen durch die Bildfolge bei der Sprachstandserhebung gegeben sind, konnten in den untersuchten Erzähltexten Entwicklungen nachgewiesen werden, die allgemeine Strukturmerkmale von Texten betreffen und solche, die typisch für das Erzählen sind. Was hier exemplarisch am Erzählen und explorativ anhand weniger Erzähltexte untersucht wurde, könnte eine grundsätzliche Perspektive für Sprachfördermaßnahmen und ihre Akteure eröffnen: nämlich anhand passgenauer Analysen, die mit den sprachlichen Zielsetzungen der Förderung einhergehen, zu überprüfen, ob die getroffenen Förderentscheidungen für das Kind bzw. die Gruppe zielführend sind/waren oder ob sie ggf. einer Revision bedürfen. „Erkenntnisse, die auf diese Weise geschaffen werden, beziehen sich unmittelbar auf die Qualität der Sprachförderung zu konkret vereinbarten Zielen“ (*Schwipert* 2007, S. 39). Die hier vorgestellte Herangehensweise könnte aber auch im Forschungskontext in ‚größerem Maßstab‘ genutzt werden, um Effekte unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen, die eine narrative oder auch literale Förderung zum Inhalt haben, systematisch aufzuspüren.

Darüber hinaus wäre durchaus denkbar, dieses Vorgehen auf größere Gruppen im Vorschulalter auszuweiten, um Erkenntnisse zur Entwicklung der Erzählkompetenz in der ZS zu gewinnen. Während in der Erstspracherwerbsforschung das Alter 0 bis 6 besonders gut erforscht ist, ist die Forschungslage zum Erwerb der ZS im Kindesalter noch dürftig (vgl. *Ehlich* 2005, S. 27f.). Auch wenn die Erzählfähigkeit im Gegensatz zu anderen Sprachhandlungen bereits recht gut erforscht ist, liegen für den Zweitspracherwerb Erkenntnisse überwiegend zum schriftlichen Erzählen ab dem Primarschulalter vor (z.B. *Ahrenholz* 2006). Die bisherige Forschung lässt erkennen, „dass die Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeit sprachenübergreifend vergleichbar“ ist (*Reich/Roth* 2007, S. 76). Dies spiegeln auch die hier begutachteten Indikatoren wider, die der Kohärenz dienen oder zeigen, dass ein Wissen um Erzählstrukturen vorherrscht. Sie sind an sich nicht sprachenspezifisch, sondern können als sprachübergreifend gelten und als „sichere Indikatoren für das Leistungspotenzial eines Kindes“ (*Roth* 2003, S. 398).

Umso wichtiger erscheint es daher, das Erzählen im Vorschulalter stärker in Sprachfördermaßnahmen vor Ort und in Forschungsbemühungen zur Konzipierung der Sprachförderung einzubinden: denn hier können Möglichkeiten geschaffen werden, die zum Ineinandergreifen der sprachlichen Entwicklung in Erst- und Zweitsprache beitragen. Darüber hinaus scheint das Erzählen für die Sprachförderung geeignet, da hierbei auf besondere Weise die Verbindung zwischen Weltwissen und Sprache zur Geltung kommt. Hier werden spezifische Elemente von den Kindern ‚erprobt‘, die der Fähigkeit dienen, Kohärenz zu erkennen und sprachlich zu realisieren sowie der Kompetenz im Umgang mit komplexen sprachlichen Strukturen losgelöst vom Handlungskontext. Das mündliche Erzählen kann somit einen Beitrag zum Literalisierungsprozess leisten. Im Hinblick auf die weiterführenden Bildungsinstitutionen, in denen die

Durch passgenaue
Analysen die
Förderung der
Kinder überprüfen

Erweiterung des
Projekts auf größere
Gruppen im
Vorschulalter

Erzählen sollte
stärker in
Sprachförder-
maßnahmen
eingebunden sein

Anforderungen auf textueller Ebene ansteigen, könnte dieses Potential genutzt werden, um den Vorläuferfähigkeiten vor allem bei den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, entsprechendes Gewicht in der Förderung beizumessen.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Erzählwerkstatt“ wurde im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG vom Land Bremen (Leitung Prof. Dr. Johannes Merkel, Mitarbeiterin Julia Klein) durchgeführt. Es setzt mündliches, gestisch untermahtes Mit- und Nacherzählen sowie eigenes Erzählen didaktisch zur Sprachförderung in der ZS Deutsch am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich ein. Da Erzählen abgelöst vom Handlungskontext stattfindet und sich damit einer (Vor-) Form dekontextualisierter Sprache bedient, wird in übergeordneter Hinsicht ein Effekt in der Förderung literaler Vorläuferfähigkeiten angenommen (vgl. Merkel 2007).
- 2 Auf Basis der Datenerhebung der 1. Kohorte (Schuljahr 2005/2006) lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt *vorsichtig* formulieren, dass die Mehrzahl der Fördergruppen der Bremer Erzählwerkstatt über dem auf Basis des fairen Vergleichs errechneten Erwartungswert liegen oder diesen bestätigen.
- 3 Für diese Gruppe liegen keine Kontextdaten (kognitiver Test und Elternfragebogen) vor; auch fehlen die Angaben zu den Erstsprachen der Kinder.
- 4 Die auf diesem Vorgehen basierenden weiteren Analysen von Sprachproben aus der Erzählwerkstatt und aus FÖRMIG-Projekten mit (prä-)literalen Orientierung bestätigen die Tendenzen der explorativen Analyse.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2006): Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 221-240.
- Augst, G./Dissehoff, K./Henrich, A./Pohl, T./Völzing, P.-L. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. – Frankfurt.
- Boueke, D./Schülein, F./Büscher, H./Hartmann, W./Terhorst, W. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. – München.
- Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, K. in Zusammenarbeit mit Bredel, U./Garme, B./Komor, A./Krumm, H.-J./McNamara, T./Reich, H. H./Schnieders, G./ten Thije, J. D./van den Bergh, H.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. – Bonn, S. 11-75.
- Füssenich, I. (1990): „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten!“ Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit 35, Heft 2, S. 56-63.
- Hausendorf, H./Quasthoff, U. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. – Opladen.
- Heath, S. B. (1986): What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Schieffelin, B./Ochs, E. (Eds.): Language socialisation across cultures. – Cambridge, pp. 97-124.
- Hickmann, M. (2003): Children's discourse. Person, space and time across languages. – Cambridge.

- Jampert, K./Best, P./Guadatiello, A./Holler, D./Zehnbaue, A. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. – Berlin.
- Klann-Delius, G. (1999): Spracherwerb. – Stuttgart.
- Knapp, W./Vomhof, B./Gasteiger-Klicpera, B./Kucharz, D. (2006): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojekts. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 98-114.
- LI Hamburg/FÖRMIG Hamburg (2007): HAVAS 5 – Sprachprofile-Vorlagen. – Hamburg.
- List, G. (2006): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut e.V. Online verfügbar unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=384&Jump1=RECHTS&Jump2=L2&EXTRALIT=%3CH3%3Eweiterf%FChrende+Literatur%3C%2FH3%3E>; Stand: 16.06.2008.
- Merkel, J. (2007): Erzähl du mir, dann erzähl ich dir. Warum und wie Erzählen die Sprachbeherrschung fördert. – Bremen.
- Programmräger BLK FÖRMIG (2007): BLK-Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jahresbericht 2007. – Hamburg. (unveröffentlicht)
- Rehbein, J. (1984): Beschreiben, Berichten und Erzählen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): Erzählen in der Schule. – Tübingen, S. 67-124.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei 5-jährigen HAVAS 5. – Hamburg.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. – Münster.
- Roth, H.-J. (2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, Heft 3, S. 378-402.
- Rusch, G. (1996): Erzählen. In: Wimmer, H.-J. (Hrsg.): Strukturen Erzählen. – Wien, S. 326-361.
- Schwippert, K. (2007): Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In: Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. – Münster.
- Vygotskij, L.S. (2002, Original 1934): Denken und Sprechen. – Weinheim.
- Wieler, P. (2006): Mündliches Erzählen zu Neuen Medien in einer vielsprachigen Klasse. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 132-149.

Transkriptionskonventionen

- Gliederung des Redeflusses/Pausen
- [:::] unverständliche Passage
- [...] Auslassung längerer Passagen der Transkription
- / Selbstkorrekturen