

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 2 (Oktober 2012)

"Eende gut Ales gut". Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg

Verena Blaschitz, Ilirjana Heringer & Gunde Kurtz

Verena Blaschitz

Europäische Akademie Bozen

Drususallee 1

39100 Bozen

Tel: + 39 0471 055118

E-Mail: verena.blaschitz@eurac.edu

Ilirjana Heringer

Universität Heidelberg

Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie

Plöck 55

69117 Heidelberg

Tel: +49 (0)6221 547398

Fax: +49 (0)6221 547597

E-Mail: mheringer@idf.uni-heidelberg.de

Gunde Kurtz

Universität Heidelberg

Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie

Plöck 55

69117 Heidelberg

Tel: +49 (0)6221 547398

Fax: +49 (0)6221 547597

E-Mail: kurtz@idf.uni-heidelberg.de

Abstract: Wie schließen ViertklässlerInnen eine Filmnacherzählung ab? Wie weit stützen sie sich dabei auf die gesehenen Bilder, wie weit gehen sie mit ihrer Erzählung über die Bildvorlage hinaus oder nutzen als Schlussignal eine nicht mit der Geschichte in Zusammenhang stehende Routine-Formel? In unserem Beitrag gehen wir diesen Fragen anhand von 120 Filmnacherzählungen, 82 davon in Deutsch als Zweitsprache („L2“¹), nach. Zentral geht es dabei um die Frage, warum gerade die Textenden betrachtet werden sowie um die Diskussion um die Eignung von Videofilmen zur Erhebung von Erzählkompetenz, auf die theoretisch eingegangen wird. Ein Vorschlag für die schulische Förderung der Textkompetenz bei der Arbeit mit narrativen Texten beendet unseren Beitrag.

How do 4th-grade children finish a film re-narration? To what extent do they rely on images from the presented film, how far does their narration exceed the shown film, or do they signal the ending of the narration with a formula or set phrase which is not connected directly to the story line? In this paper we focus on these issues on the basis of 120 written narrations, 82 of them with German as L2. We explain why our observations focus on the end of the narrations and discuss in what way video films can be used for studying narrative competence; our findings are then embedded into a theoretical framework. The paper concludes with several recommendations on how to work with narrative texts in the classroom in order to enhance children's narrative competence.

Schlagwörter: Textsorte, Erzählkompetenz, Film als Erzählstimulus, schriftliche Nacherzählung, Textenden, Grundschule.

Der vorliegende Beitrag verdankt sich dem Umstand, dass die Verfasserinnen – voneinander unabhängig in Heidelberg und Wien – Bildstimuli zur Elizitierung von Narrationen verwendet haben. Im Rahmen beider Projekte wurden schriftliche Filmnacherzählungen in 4. Klassen erhoben. Diese Sprachdaten werden im Folgenden auf die Frage eines möglichen Einflusses des visuellen Inputs auf die Gestaltung der Erzählenden betrachtet.

Das erste Kapitel unserer Arbeit bietet zunächst einen kurzen Überblick über das Wiener und Heidelberger Projekt. Basierend auf Untersuchungen zur schriftlichen Textkompetenz im Grundschulalter gehen wir im zweiten Kapitel der Frage nach, inwieweit Videofilme als (Schreib)impulse geeignet sind, Erzählkompetenzen zu erheben. Danach werden die Plots unserer beiden Filme vorgestellt. Des Weiteren beschäftigt sich das zweite Kapitel auch mit den Fragen, warum wir im Rahmen dieses Beitrags den Ausschnitt Textende gewählt haben und welche Arbeitsdefinitionen unserer Analyse zugrunde liegen. Die Stichprobe und die erhobenen Daten sind Gegenstand des dritten Kapitels. Im vierten Kapitel stellen wir unsere Beobachtungen zu den Textenden zur Diskussion. Abschließend wird eine Empfehlung für die schulische Förderung der Textkompetenz bei der Arbeit mit narrativen Texten gegeben.

1. Vorstellung der Forschungsprojekte

1.1. Das Wiener Projekt

Die Erhebung in Wien war Teil des von Katharina Brizić geleiteten Forschungsprojekts "Bildungserfolg bei Sprachtod?" ("B.E.S.T."). Das Projekt ist an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften angesiedelt und wird vom Österreichischen Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanziert.² Ziel des Projekts ist die Untersuchung des "herkunftsspezifischen" Abschneidens der verschiedenen Kinder im österreichischen Schulsystem.

Im Rahmen des Projekts wurden Daten von 160 Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in 17 Wiener Schulen erhoben. Alle Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Datenerhebung die vierte Klasse der Grundschule. Von den Kindern wurden unterschiedliche narrative Daten elizitiert, darunter die mit Hilfe eines Films erhobene Nacherzählung. Der etwa zweiminütige Stummfilm, der die Grundlage für die schriftliche Nacherzählung bildete, trägt den Titel "The lost Envelope" und entstammt dem Projekt "Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von Migration und Mehrsprachigkeit. Eine vergleichende Untersuchung" ("L.A.S.")³. Die Aufforderung an die Kinder lautete, den Film "als Geschichte nachzuerzählen".

Die Kinder mussten im Rahmen der Datenerhebung eine schriftliche Version der Nacherzählung auf Deutsch – sowie gegebenenfalls auch auf Türkisch – anfertigen. Auf Nachfragen der Kinder (z.B. nach dem erwarteten Erzähltempus, ob sie den Personen Namen geben oder etwa eine Überschrift schreiben sollten) wurde ihnen gesagt, dass sie den Text so schreiben sollten, wie sie es für richtig hielten. Den Kindern wurden also keine Hilfestellungen gegeben oder Vorgaben gemacht. Von den 160 im Wiener Projekt bearbeiteten Texten (vgl. Blaschitz 2012) wurden für die hier vorgestellte Untersuchung 40 Texte zufällig ausgewählt (siehe 2.3.2.).

1.2. Das Heidelberger Projekt

Die Heidelberger Daten (Stichprobe HD1 und mittelbar HD2) stammen aus dem Projekt "Integrierte Sprachförderung für 3. und 4. Klassen".⁴ Ziel der Begleitforschung war die Erhebung von Fördererfolgen im Projekt. Zugleich sollten sprachliche Leistungen der Altersgruppe in den Blick genommen werden, weshalb Daten auch an Schulen ohne Sprachförderbedarf (HD2) erhoben wurden. Das Korpus bestehend aus Daten von Wortschatztests und Filmnacherzählungen von insgesamt 10 Projekt- und 10 Kontrollklassen an Heidelberger und Mannheimer Grundschulen (ca. 480 Kinder, davon knapp die Hälfte ViertklässlerInnen) bildet die Datengrundlage des Projekts. Bei der Schule, aus der die Stichprobe HD1 stammt, handelt es sich um eine Projektschule mit sehr hohem Anteil mehrsprachiger Kinder und sehr hohem Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Die Stichprobe HD2 setzt sich aus SchülerInnen zweier Schulen zusammen, die außerhalb des Projekt-Kontrolldesigns standen, da sie nur geringe Anteile Mehrsprachiger und einen sehr geringen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien hatten. Die Daten der Stichprobe HD2 wurden im Rahmen weiterer Untersuchungen erhoben.

Verena Blaschitz, Ilirjana Heringer & Gunde Kurtz (2012), "Eende gut Ales gut". Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 157-171. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz_Heringer_Kurtz.pdf.

Die Nacherzählung wurde anhand eines Videofilms von 3'15'' erhoben, der die Missgeschicke zweier Bastler bei der Reparatur eines Daches darstellt.⁵ Der Film ist als Stummfilm angelegt und wurde zusätzlich auch ohne Musik (tonlos) gezeigt. Da Filme flüchtig sind und der Film von einem Gast (Projektmitarbeiterin) mitgebracht und vorgeführt wurde, ließ sich die Aufgabe plausibel gestalten: Die Kinder sollten die Geschichte des Films für diejenigen aufschreiben, die an dem Tag nicht dabei sein konnten. Die Aufgabenstellung lautete: "Was ist in dem Film passiert? Erzählt für ... möglichst genau, was passiert ist". Die Kinder hatten ca. 25 Minuten Zeit für das Aufschreiben. Es gab keine weiteren Hilfestellungen. Fragten die Kinder während des Schreibens nach, wurden sie ermutigt weiterzuschreiben, wie sie es für richtig hielten.

2. Videofilme zur Elizitierung von Nacherzählungen

2.1. Erzählkompetenz anhand eines Films erheben?

Für Untersuchungen zum Spracherwerb älterer Kinder ist neben anderem die Entwicklung von schulnahen, schriftsprachlichen Kompetenzen von großem Interesse. Die Textsorte Erzählung spielt sowohl bei Studien zu mündlichen (vgl. Ahrenholz 2006; Halm 2010; Mehlem 1998; Schmidlin 1999) als auch zu schriftlichen Kompetenzen im Schulalter eine wesentliche Rolle (vgl. Augst, Disselhoff, Heinrich, Pohl & Völzig 2007; Blaschitz 2012; Dannerer 2011a, 2011b; Schmidlin 1999; Steinig, Betzel, Geider & Herbold 2009). Dabei wird gewöhnlich – auch wenn der Aufsatzunterricht sich seit den 1980er Jahren langsam in Richtung kreativer, individualisierter Schreibenlässe bewegt – ein einheitlicher Erzählanlass für alle Kinder gewählt, um die entstehenden Texte in bestimmten Punkten vergleichen zu können.⁶ Besonders günstig scheinen hierfür visuelle Stimuli zu sein, da die Erzählaufgabe zum einen weitgehend vorgegeben ist und sie zum anderen aus Gründen der Erhebungsökonomie geeignet sind (Halm 2010: 127ff). Für visuelle Stimuli spricht auch der Umstand, dass sie keine Konfundierung der verschiedenen sprachlichen Kompetenzen auslösen können, wie das etwa bei Aufgaben, die das Lese- oder Hörverständnis als Input nutzen, durchaus der Fall sein kann.

Da der Einsatz von Bildergeschichten, der lange Zeit als Mittel der Wahl zur Elizitierung von Erzählungen galt, nach und nach in die Kritik geraten ist (vgl. Becker 2005a, 2005b; Bredel 2001; Haueis 1999; Redder 1985), werden neben einzelnen Bildern (z.B. Augst, Disselhoff, Heinrich, Pohl & Völzig 2007) v.a. in jüngerer Zeit gehäuft auch Filme (vgl. Ahrenholz 2006; Blaschitz 2012; Halm 2010) eingesetzt.

Gegen den Einsatz einer Bildergeschichte zur Elizitierung von Nacherzählungen sprechen die Überlegungen, dass beim Nacherzählen von Bildergeschichten textstrukturelle Muster verlangt werden, die mit dem erwarteten narrativen Muster nicht vereinbar seien (vgl. Becker 2005a: 54ff; 2005b: 35; Maas & Mehlem 2003: 23). Die Bildergeschichte provoziert einen deiktischen Sprachgebrauch und erfüllt für Kinder häufig keinen kommunikativen Sinn. Problematisch ist dies insbesondere, da Erzählen stark an seine Funktion gebunden ist (vgl. Ehlich 1983). Durch die Aufforderung, eine Bildergeschichte nachzuerzählen, wird demnach an die Schreibenden eine "paradoxe Anforderung" gestellt (Bredel 2001: 13).

Da aber auch der Film einen visuellen Impuls darstellt, sollte auch für diese Erzählvorlage überlegt werden, wie weit eine "prototypische Erzählung" (Halm 2010: 30, 110, 113) generiert werden muss bzw. wie weit einer Filmnacherzählung wesentliche Erzählelemente fehlen können, z.B. eine Evaluation (Stellungnahme zum Erzählten). Daneben kann der visuelle Input auch hier z.T. Beschreibungen anstelle der intendierten Narrationen auslösen. Allerdings sind Bildergeschichten und Filme in den genannten Erhebungen so gewählt, dass sie Ereignisse mit den für Erzählungen wesentlichen Elementen Komplikation und Auflösung⁷ enthalten (vgl. Ehlich 1983; Labov & Waletzky 1971).

In beiden unter 1.1. und 1.2. vorgestellten Projekten wurden Kurzfilme als Erzählanlass gewählt. Dies geschah erstens aufgrund der Tatsache, dass es sich einerseits nicht um eine schulische Aufgabenform (Film als Erzählstimulus) handelt, andererseits aber schriftliches Nacherzählen eine genuin narrative und zudem schulische Aufgabenstellung darstellt. Zweitens darf für die Kinder mehrheitlich eine ausgeprägte Erfahrung in der Filmrezeption angenommen

Verena Blaschitz, Ilirjana Heringer & Gunde Kurtz (2012), "Eende gut Ales gut". Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 157-171. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz_Heringer_Kurtz.pdf.

werden, also eine Vertrautheit mit dem Medium. In der Tat zeigten sich die Klassen geradezu begeistert von den Kurzfilmen und die Kinder gingen größtenteils entsprechend motiviert an die Arbeit.^{8/9}

2.2. Plots der beiden Filme

Der Plot des Films in der Untersuchung in Wien lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: A, eine junge Frau verliert am Weg in ihr Büro ein Kuvert, bemerkt dies aber nicht. B, eine andere junge Frau, und C, ein junger Mann, kommen an der Verluststelle vorbei und finden das Kuvert. Sie öffnen es und stellen fest, dass es Geld enthält. B und C streiten darüber, was sie mit dem Geld machen sollen. Während B, die Frau dafür plädiert, den Besitzer/die Besitzerin zu suchen und das Geld zurückzugeben, möchte C, der Mann, das Geld behalten. Sie einigen sich darauf, den Besitzer/die Besitzerin zu suchen. Zuerst stoßen sie auf D, eine ältere Dame, die in ihrem Büro sitzt. D gibt aber an, nicht die Besitzerin des Kuverts zu sein und verweist die beiden auf das gegenüberliegende Büro. Sie nähern sich diesem Büro und finden dort die Besitzerin des Kuverts, A. Erst nach B und Cs Schilderung stellt A ihren Verlust fest, erschrickt und freut sich danach darüber, das Geld zurückbekommen zu haben.

In Heidelberg diente als Erzählanlass ein Stummfilm, in welchem eine männliche Comicfigur (Protagonist A) in mehreren Anläufen versucht, einen kaputten Dachziegel auszutauschen, weil es in seine Stube regnet. Protagonist B schaut derweil fern, was durch As Aktivitäten auf dem Dach gestört wird. Schließlich kommt er A mit einem Heißluftballon zu Hilfe. A nutzt zunächst den Ballon, um die Leckstelle zu erreichen, stürzt jedoch daraus ins Dach und hinterlässt dort ein großes Loch mit seinem Körperumriss. Er landet auf dem Speicher und wird von den herabfallenden Ziegeln vollständig zugeeckt. Am Schluss sieht man B entsetzt herbeieilen, As Hand unter dem Ziegelhaufen hervor winken (Lebenszeichen) und B in die Hände klatschen.

Wenngleich die beiden im Wiener bzw. Heidelberger Projekt eingesetzten Filme in verschiedener Hinsicht unterschiedlich sind (z.B.: "authentische" Situation vs. Cartoon), war für uns primär ihre Gemeinsamkeit, nämlich dass beide Filme den Kindern eine Bildvorlage für das Ende liefern, von Interesse. Zentral war hierbei die Frage, wie diese Bildvorlage für die schriftliche Umsetzung des Endes genutzt wird, also ob sich die Kinder von der Vorlage entfernen oder sie als Hilfestellung nutzen.

2.3. Textteil "Ende" und Arbeitsdefinitionen

2.3.1. Textteil "Ende"

Für den vorliegenden Beitrag haben wir zur Beobachtung den Ausschnitt "Textende" gewählt. Dieser wird nicht nur im Aufsatzunterricht der Grundschule¹⁰, sondern auch in der Forschung (s. aber Augst et al. 2007; Dannerer 2011a, 2011b) selten bearbeitet. Das Ende von Erzählungen ist jedoch in mehrerer Hinsicht von besonderem Interesse: Es stellt als Teil der Rahmung besondere Anforderungen an den Erzähler/die Erzählerin, denn die Auflösung muss gegeben sein und dem Rezipienten/der Rezipientin muss signalisiert werden, dass die Erzählung endet.¹¹ Außerdem lässt das Ende dem/der Erzählenden besondere Freiheiten in der Gestaltung, denn hier können individuelle evaluative Elemente ebenso eingebracht werden wie eigenerfundene Ausblicke und schließlich kann auf Textbausteine, formelhafte Elemente, zurückgegriffen werden.

Augst et al. (2007: 41) untersuchen die Entwicklung der Textsortenkompetenz (darunter zuerst die der Erzählung) von GrundschülerInnen von Klasse 2 bis 4. Sie benennen den Schluss als Teil der Textrahmung, der zumindest in Form von Schlussignalen vorliegen muss. Die AutorInnen unterscheiden dabei zwischen (a) einem Schlussgeschehen nach der Pointe, (b) einer Coda und (c) formelhaften Wendungen (vgl. 58). Ihre Ergebnisse zeigen, dass alle drei möglichen Bestandteile von der zweiten zur vierten Klasse zunehmen: 72/ 90% der Kinder kommen mit ihrer Erzählung bis zum Abschluss der Handlung, 39/ 56% der Kinder gestalten eine Coda und 3/ 18% der Kinder verwenden formelhafte Wendungen.¹² Dagegen wird der Rahmenteil der Einleitung (Situierung) schon früher und von höheren Anteilen der ProbandInnen realisiert, hier gehen formelhafte Wendungen von Klasse 2 nach 4 leicht zurück (44/ 39%). Ähnliches gilt für alle untersuchten Textsorten in je verschiedenem Ausmaß, wobei für die Erzählung die höchsten Werte erreicht werden. Generell wird deutlich, dass der Schlussteil in den komplexeren Textsorten erst

Verena Blaschitz, Ilirjana Heringer & Gunde Kurtz (2012), "Eende gut Ales gut". Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 157-171. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz_Heringer_Kurtz.pdf.

später realisiert wird und der Anteil an Texten mit Schluss dort langsamer ansteigt (vgl. Werte für Instruktion ebd.: 183). Allerdings ist zu bedenken, dass die Notwendigkeit, das Textende besonders zu gestalten, textsortenabhängig variiert.

Rapti (2005), die "das Argumentieren im Brief" bei mehrsprachigen SchülerInnen der 4., 6. und 8. Klassen untersucht, erhebt u.a., ob die Texte einen Schluss haben oder nicht. Dabei definiert sie den Schluss als einen Textteil, der nicht mehr zur Entfaltung der Argumente gehört: "Abschnitte, die die Schreiber zwar abschließend zu ihrem Text schreiben, die aber Teil der argumentativen Entfaltung sind, werden nicht zu den Schlüssen gezählt" (Rapti 2005: 232). Ihre Ergebnisse zu diesem Punkt sind die folgenden (vgl. 297): Der Schluss wird später und seltener realisiert als die Einleitung, in der Zweitsprache Deutsch etwas häufiger als in der Familiensprache Griechisch (bei ViertklässlerInnen 44% bzw. 40%, bei AchtklässlerInnen 68% bzw. 62%). Dieses Ergebnis korrespondiert mit jenem von Augst et al. (2007), insofern als bei komplexeren Textsorten der "gleiche" Textteil (Schluss) erst später realisiert bzw. ausgebaut wird.

Dannerer (2011a, 2011b) untersucht die Rolle von Textroutinen in der Entwicklung der Erzählkompetenz von SchülerInnen der Klasse 5 bis 8, z.T. bis Klasse 12. Als Erzählanlässe nutzt sie zunächst Bildergeschichten, später Cartoons. Sie stellt fest, dass die Erzählabschlüsse stärker als die Anfänge variieren, weil die "Mittel der Markierung des Erzählendes vielfältiger sind" (Dannerer 2011a: 159). Dabei tritt unter den Kategorien "Verweis auf Zukünftiges, Rückverweis auf Erzählung (...), formelhafter Schlusssatz" (ebd.) der Rückverweis bei mündlichen wie schriftlichen Erzählungen der höchsten Altersgruppe am häufigsten auf. Dagegen steigt der Einsatz von Routineformeln/formelhafter Schlusssätze¹³ in schriftlichen Erzählungen zunächst an, um dann bis Klasse 12 vollständig zu verschwinden. Dannerer sieht darin mit Augst et al. (2007) einen Beleg dafür, dass im Laufe der Entwicklung von Erzählkompetenz Formulierungen zunehmend individueller werden (vgl. 161), während formelhafte Schlusssätze beim Schreiben zunächst eine "Steigbügel"funktion (Dannerer 2011b: 120) haben. Sie haben also durchaus didaktischen Wert, nämlich zunächst den Textteil überhaupt zu realisieren, werden danach aber zugunsten individueller Formulierungen aufgegeben. Die Tatsache, dass mehrsprachige ProbandInnen diese Routineformeln häufiger und länger nutzen als einsprachige, passt zu vielen Untersuchungen, die für Mehrsprachige einen Sprachaltersabstand zu ihren einsprachigen Peers feststellen (z.B. Landua, Maier-Lohmann & Reich 2008).

2.3.2. Arbeitsdefinitionen

Um den Textteil Ende zu erfassen, haben wir die ad-hoc Kategorien "bildnah" und "bildfern" benutzt und davon "Formeln" abgetrennt, um abrupte Textenden, die jedoch durch feststehende Wendungen markiert sind, zu erfassen (siehe Tabelle 1). Denn einerseits geht hier nichts über das Gesehene hinaus, andererseits teilt der Autor/die Autorin ihren Rezipienten mit, dass der Text hier endet (vgl. W1, W2, HD1.3, HD2.4).

Unsere Aufmerksamkeit galt der Frage, wie eng sich die Kinder beim Nacherzählen des Films in diesem eher freien Textteil an die visuelle Vorlage halten. Von Interesse war, wie weit das Ende mit individuellen erzählerischen Mitteln signalisiert wurde: Wurde es über die visuelle Vorlage hinaus gestaltet ("bildfern") oder ist es stark an das im Film zu Sehende orientiert ("bildnah"). Außerdem interessierte die Frage, ob die Kinder Signale verwendeten (und wenn ja, welche), um dem Rezipienten/der Rezipientin zu verdeutlichen, dass die Geschichte zu ihrem Ende gekommen ist.

Zu einer ersten Übersicht haben wir die Kategorien "bildnah" vs. "bildfern" genutzt:¹⁴

- Unter "**bildnahem** Ende" verstehen wir solche Textenden, die mit der genauen Wiedergabe, Erwähnung oder Beschreibung des in der (vor)letzten Szene Dargestellten schließen (z. B. W3, W6, HD1.4, HD1.5, HD2.2). Das Ende enthält keine Evaluation, Voraus- oder Rückschau. Der Rezipient/die Rezipientin kann nicht sicher sein, ob die Geschichte hier endet oder das Schreiben abgebrochen wurde.
- Als "**bildferne** Enden" haben wir solche Textenden eingeordnet, die klar über das Sichtbare hinausgehende Informationen geben, z. B. Evaluationen (W10, HD1.9, HD2.3) oder eine ausleitende Handlung (W8, W9), die Voraus- oder Rückblicke nutzen (W4, W7 HD1.10, HD2.9) oder ein Schlusswort (W5) sowie ausge-

Verena Blaschitz, Ilirjana Heringer & Gunde Kurtz (2012), "Eende gut Ales gut". Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 157-171. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz_Heringer_Kurtz.pdf.

baute Schlussformeln mit klarem Bezug zur Geschichte nutzen (HD1.6); alle bildfernen Enden (sofern keine Digression) geben dem Rezipienten/der Rezipientin auch ohne Formel Signale, dass die Geschichte hier endet.

- Als "**Formel**" haben wir solche Wörter bzw. feststehende Wendungen gezählt und abgetrennt von den Kategorien bildnah/bildfern behandelt, die unabhängig von den erzählten Inhalten an den Text angehängt erscheinen. So wäre "und so ging es zuende" in unserer Zählweise eine Formel, während "und so ging es mit dem Loch im Dach zu Ende" (HD1.6) als bildferne Gestaltung des Endes gezählt wird. Ganz überwiegend (24 von 28 Formelverwendungen) tauchte hier "ENDE/ The End" o.Ä. auf, nur viermal andere Formeln (W2, HD1.1, HD1.6, HD2.5). Auch wenn solche Formeln als Schlusssignale fungieren, betrachten wir sie abgetrennt von den bildfernen Enden, zumal sie häufig deutlich vom Text abgesetzt (weit darunter) stehen.

Tabelle 1: Beispiele für Textenden

Bsp.nr.	Textende	bn/bf	Formel	Bemerkung
W1	und dann sagt die Frau Danke, das gehört mir Ende	bn	ja	
W2	und das gelt züruck gegeben. Eende gut Ales gut	bn	ja	
W3	Lara sagt: „Ja danke.“ Peter und Susi sagen: „Bitte schön.“	bn	nein	
W4	Ane antwortet: „Ja“. Wo habt ihr es gefunden an der treppe. Danke schön, Bitte.	bf	nein	
W5	Danke das Geld gehört mir sagte die Frau. Zuletzt bedankte sich Susi.	bf	nein	
W6	Sie hat in sein Hosentasche geschaut.Sie hat ja gesagt un ge lacht.	bn	nein	
W7	ja das gehört mir wir haben auf dem Boden gefunden danke.	bf	nein	
W8	Lisa dankte Gabi und Erhan. und sie gingen	bf	nein	man sieht nicht, dass sie gehen
W9	ja sagt diese Frau dank ich hab waloren und gehe diese Frau und Herr wieder weg.	bf	nein	
W10	sie sagte :„Ja dank ich danke inen.“! Sie ginen nach hause und Freuten sich sir darüber das sie das geld züruk gegeben haben.	bf	nein	
HD 1.1	und er war durch das Dach gekracht das wars.	bn	ja	= aus Versehen
HD1.2	dan ist Niklas nach unten gefallen und das loch im Dach war großer. TEH END	bn	ja	
HD1.3	und Pat ist aufs Dach gefallen und dann war im Dach ein risiges Loch und ende.	bn	ja	
HD1.4	Pat mach aus fern sehn dass ganze dachzigehl gahput Pat ligt auf den boden und bewegt seine fingern.	bn (!)	nein	
HD1.5	Das Dach ist zebrochen als Plopp vom Balloon aufs Dach gefallen ist. Da lag Plopp unter den Steinen.	bn	nein	
HD1.6	und zum Schluss viel er mit voller fucht ins Haus. Max rannte schnell rein und hatte Tom geholfen. Und so ging es mir dem loch im Dach zu Ende.	bf	nein	
HD1.7	und Pat ist auf den Dach runter gefallen so dass er eingestürtzt ist. Somit hatten sie mehr schaden zusich.	bf	nein	
HD1.8	und fiel ins Haus rein. Aber es ging ihm gut.	bf	nein	
HD1.9	und Met stürzte auf das Dach und dan durch das Dach auf den Dachboden. Met eilte sofort zu ihm zum glück hat sich Pet nicht verletzt.	bf	nein	
HD1.10	Pet kann sich nicht mehr halten und fliegt runter. Met guckte und sah dass sie jetzt viel mehr arbeit haten als darvor.	bf	nein	

HD2.1	sie war kaput dabei flog Pat immer höher und höher er fil vom Balong und machte ein groseres loch ins dach Ende	bn	ja	geht weit über den Plot im Film hinaus Abbruch: Das Ende wird nicht erzählt
HD2.2	und Mat stürte ab. und schlug ein großes Loch ins Dach.	bn	nein	
HD2.3	er stürzte ein und lebte zum glück noch.	bf	nein	
HD2.4	und Pat fliegt durch das Dach. Ende	bn	ja	
HD2.5	Pett stürzte ab und und Mett war verzweiffel er landete dan auf den Speicher und uberlebte es. Und wen sie nicht gestorben sind dann leben sie noch heute	bf	ja	
HD2.6	Pet fliegt runter und hinterlesst einen Pet-Abdruck im Dach. Met kam sofort angerannt. Pet war fast tot. Aber doch nicht!	bf	nein	
HD2.7	Mat springt und landet im Dach. Pat kommt sofort angerannt. Ende	bn	ja	
HD2.8	Doch der luftbalong flog hoch und er stürzte ab. tschüss sagte er und starb.	bf	nein	
HD2.9	Im letzten Moment sprang Pat herunter und landete auf dem Dachboden. Mat kam zu ihm und meinte: "Jetzt reparieren wir das Dach und dann setzen wir uns vor dem Fernseh und essen Poppkorn ok? "Ja" antwortete Pat. Und am Ende saßen beide vor dem Fernseh	bf	nein	
HD2.10	Pat ging nach draußen guckte was los war und er sah Mat auf dem Dach. Er holte seinen Fehrgesteuerten Heißluftballon und steuerte ihn zu Mat. Mat befestigte sich mit dem Heißluftballon.	Ende?	nein	

3. Stichprobe und Daten

Die für die vorliegende Darstellung ausgewählten Daten stammen aus drei Stichproben (W, HD1 und HD2) á 40 ViertklässlerInnen.

Die Stichprobe W ("Wiener Erhebung") besteht aus 40 Kindern aus zwei Schulen. Die Schulen sind unterteilt in insgesamt sechs Klassen. 25 Kinder besuchen Schule 5, 15 Kinder Schule 7. Von den 25 Kindern in Schule 5 sind 15 Mädchen und 10 Jungen und in Schule 7 sind 5 Mädchen und 10 Jungen. Insgesamt setzen sich die Wiener Daten also aus 20 Jungen und 20 Mädchen zusammen. Die Kinder sprechen alle Deutsch als Zweitsprache mit verschiedenen Herkunftssprachen, die hier jedoch nicht im Fokus stehen.

Die für Stichprobe HD1 verwendeten Filmnacherzählungen (Daten, die diesem Aufsatz zugrunde liegen), stammen aus 3 Parallelklassen. Hierbei wurden die L1-Kinder sowie zwei weitere Kinder, die ihre Nacherzählung abgebrochen hatten, nicht berücksichtigt, um – wie im Fall der Wiener Daten – ein reines L2-Korpus zu erhalten. Die Gruppe besteht aus 22 Jungen und 18 Mädchen.

Für Stichprobe HD2 liegen die Texte aus zwei vierten Klassen aus zwei Heidelberger Grundschulen (siehe 1.2.) vor; zwei nicht verwertbare Datensätze (je ein Kind) entstanden aufgrund fehlender Informationen zu L1 bzw. Geschlecht. Insgesamt besteht Stichprobe HD2 aus 24 Jungen und 16 Mädchen. Tabelle 2 liefert eine Gesamtübersicht über die erhobenen Daten:

Tabelle 2: Gesamtübersicht: Stichproben und Ergebnisse

Stichproben	Kinder	m	f	L1	L2	bn	bf	Formel ja	Formel nein
(n=3)	(n=120)	(n=66)	(n=54)	(n=38)	(n=82)	(n=66)	(n=54)	(n=28)	(n=92)
W	40	20	20	0	40	25	15	5	35

HD1	40	22	18	0	40	22	18	16	24
HD2	40	24	16	38	2	19	21	7	33

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, liegen hier Daten für insgesamt 120 ViertklässlerInnen vor; 66 davon sind Jungen, 54 sind Mädchen. 38 Kinder haben Deutsch als Erstsprache, für 82 SchülerInnen ist Deutsch eine Zweitsprache. Des Weiteren zeigt die Tabelle auch die Ergebnisse über die bildnahe bzw. bildferne Realisierung der Textenden. 66 Kinder erzählen ein bildnahes Ende nach, 54 Kinder gestalten dagegen ein bildfernes Textende. Schließlich verwenden 28 der insgesamt 120 ViertklässlerInnen eine Schlussformel ("Ende", "The End", "Ende gut, alles gut", "Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute" ...).

Die Tabellen 3 und 4 zeigen die Bildnah-/Bildfern-Verteilung nach Geschlecht (Tabelle 3) und L1/L2 (Tabelle 4):

Tabelle 3: Bildnah-/Bildfern-Verteilung nach Geschlecht

	m (n=66)	w (n=54)
bn (n=66)	37 (56%)	29 (54%)
bf (n=54)	29 (44%)	25 (46%)

Tabelle 4: Bildnah-/Bildfernverteilung nach L1/L2

	L1 (n=38)	L2 (n=82)
bn (n=66)	18 (47%)	48 (59%)
bf (n=54)	20 (53%)	34 (41%)

Aus Tabelle 3 ergibt sich, dass 56% der Jungen einen bildnahen Schluss realisieren, während die anderen 44% ein bildfernes Ende bevorzugen. Bei den Mädchen sind es 54%, die ein bildnahes Ende nacherzählen, die anderen 46% realisieren einen bildfernen Schluss. Tabelle 4 zeigt, dass 47% der L1-Kinder ein bildnahes Ende gestalten, während 53% ein bildfernes Ende bevorzugen. Bei den L2-Kindern erzählen dagegen 59% ein bildnahes Ende nach, die anderen 41% realisieren einen bildfernen Schluss.

Betrachtet man die Bildnah-/Bildfern-Ergebnisse pro Stichprobe, so ergibt sich die in Tabelle 5 dargestellte Verteilung:

Tabelle 5: Bildnah-/Bildfern-Ergebnisse pro Stichprobe

Stichproben (n=3)	bn (n=66)	bf (n=54)
W (n=40)	25 m=9 f=16	15 m=11 f=4
HD1 (n=40)	22 m=16 f=6	18 m=6 f=12
HD2 (n=40)	19 m=12 f=7	21 m=12 f=9

Tabelle 5 zeigt, dass 25 Kinder aus der Stichprobe W ein bildnahes Ende realisieren; bei HD1 bzw. HD2 sind es jeweils 22 und 19 SchülerInnen. Ein bildfernes Ende realisieren bei der Wiener Erhebung 15 SchülerInnen, während bei der Erhebung HD1 18 und bei HD2 21 Kinder ein bildfernes Ende nacherzählen.

In Tabelle 6 und 7 werden die verwendeten Schlussformeln nach Geschlecht (Tabelle 6) bzw. nach L1/L2 (Tabelle 7) dargestellt:

Tabelle 6: Schlussformel nach Geschlecht

		m (n=66)	w (n=54)
Formel	mit (n=28)	15 (23%)	13 (24%)
	ohne (n= 92)	51 (77%)	41 (76%)

Tabelle 7: Schlussformel nach L1/L2

		L1 (n=38)	L2 (n=82)
Formel	mit (n=28)	6 (16%)	22 (27%)
	ohne (n= 92)	32 (84%)	60 (73%)

Tabelle 6 zeigt, dass 23% aller Jungen eine Schlussformel realisieren, bei den Mädchen sind es 24%. Aus der Tabelle 7 ergibt sich, dass 16% der L1-Kinder eine Schlussformel verwenden, bei den L2-Kindern sind es dagegen 27%.

Tabelle 8 macht deutlich, dass bei 61% der verwendeten Schlussformeln ein bildnahes Textende vorliegt. Bei 39% wird dagegen ein bildfernes Textende gestaltet:

Tabelle 8: Schlussformel und Bildnah-/Bildfern-Verteilung

		bn	bf
Formel (n=28)		17 (61%)	11 (39%)

4. Beobachtungen zu den Textenden

Da wir die Daten nicht hypothesengeleitet im Hinblick auf die Gestaltung der Enden erhoben hatten, sondern vielmehr vorliegende Daten auf den Aspekt der Gestaltung der Enden betrachteten, sollen hier lediglich Beobachtungen und Überlegungen dazu formuliert werden. Hinzugezogen werden außerdem weitere Beobachtungen aus der Gesamtstichprobe, die in der HD1 enthalten ist und die auch dritte Klassen erfasst.

Hinsichtlich der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigt sich, dass sie sich etwas häufiger auf die Bildvorgaben stützen als die L1-Kinder, die etwas häufiger bildferne Enden schreiben. Betrachtet man die Daten genauer, zeigen sich weitere Auffälligkeiten: Innerhalb der Gesamtstichprobe, der die Daten aus der vorliegenden Gruppe HD1 entnommen sind (vgl. Kurtz 2012a), unterscheiden sich L1- und L2-Kinder zwar in gleicher Tendenz, jedoch nur sehr geringfügig. Dies könnte daran liegen, dass innerhalb der Schule der sozio-ökonomische Status der Kinder ähnlich (nämlich niedrig) ist, während die Stichprobe HD2 einer Schule aus einem Umfeld mit hohem sozio-ökonomischen Status entstammt. Der Frage, inwieweit der sozio-ökonomische Status zu Unterschieden in der Gestaltung von Textenden beiträgt, müsste jedoch mit einer eigens angelegten Studie nachgegangen werden.

Diese Beobachtungen stehen in Einklang mit den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen zu den Sprachleistungen von Mehrsprachigen in Grundschule und Sekundarstufe 1, wo ein gewisser Zeitverzug (jüngeres Sprachalter bei gleichem biologischem Alter) in unterschiedlichen sprachlichen Bereichen erkennbar ist (vgl. Landua et al. 2008). Bei einem Altersvergleich, der ebenfalls anhand der Gesamtstichprobe zu HD1 hier genannt werden soll, wird deutlich, dass in Aufsätzen der dritten Klasse bildnahe Enden wesentlich häufiger auftreten als in Klasse 4: z.B. 15 von 23 Kindern enden bildnah, eines bildfern, 7 brechen ab; nur ein Kind verwendet eine Formel ("und fertig"). Sieben Kinder malen ein Bild unter ihren Aufsatz, was auch als Schlussignal jüngerer Kinder interpretiert werden kann. Von Jungen und Mädchen werden Formeln ähnlich selten benutzt. Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter lassen sich über alle Daten hinweg keine Unterschiede feststellen.

Bezüglich des Einsatzes von Formeln zeigt sich, dass sie bei ViertklässlerInnen insgesamt eher selten verwendet werden, sie treten in nur knapp einem Viertel der 120 untersuchten Texte auf. Dabei verwenden L1-Kinder sie noch etwas seltener als L2-Kinder (auch hier bestätigen die L1-Peers von HD1 zwar die Tendenz, der Unterschied ist aber noch geringer als zu HD2). Bildnahe Enden haben etwas häufiger am Ende eine Formel, was darauf hindeuten könnte, dass die Kinder das Bedürfnis haben, dem Leser ein Schlussignal zu geben, allerdings noch keine entsprechenden sprachlichen Mittel, um dies individuell auszuführen. Auch dieses Ergebnis passt zu den Daten der oben genannten Studien von Dannerer und Augst et al., die ein Anwachsen der Formelverwendung¹⁵ bis zur 5. und 6. Klasse und anschließend einen starken Rückgang formelhafter Schlusssequenzen nahelegen, wie er sich auch für eine kleine Erwachsenengruppe zeigt, die unsere Kurzfilme nacherzählt hat.^{16/17} Der Umstand, dass erwachsene Erzähler einen bildfernen Schluss präferieren, spiegelt jene Richtung, die sich als Schulnorm durchgesetzt hat, wider.

Die Unterschiede zwischen den drei Stichproben können auf mehrere Gründe zurückgeführt werden, darunter dominant L1 vs. L2. Hoher vs. niedriger Bildungsgrad/sozio-ökonomischer Status und Art der vorherigen Beschulung¹⁸ scheinen ebenfalls eine Rolle zu spielen. Daneben können die gezeigten Filme Anlass zu unterschiedlicher Gestaltung geben: So endet der in Wien gezeigte Film mit einem Gespräch, was 22 Kinder dazu veranlasst haben dürfte, das Ende als Dialog zu gestalten (z. B. W3, W4, HD1+2: insgesamt 2 Dialoge¹⁹). Weitere 4 Kinder lassen zumindest eine Person am Schluss sprechen (z.B. W1, W6) und 3 Kinder geben den Sprechakt "danken" in berichtender Form wieder (z.B. W8). Ohne irgendeine Form von Gespräch bzw. Sprechen schließen bei der Nacherzählung des Wiener Films also nur 11 Kinder von 40 (27%) ihre Geschichte, während es beim Heidelberger Film nahezu alle tun.

Die aufgetreten Probleme unserer Vorgehensweise sind primär methodischer Natur: Zunächst wird eine Abhängigkeit der Enden von der Art des visuellen Inputs deutlich. So ist die Schlusszene im Wiener Film eine dialogische Szene, während der in Heidelberg eingesetzte Film mit stummen Gesten endet. Durch die Verschiedenartigkeit der Enden werden unterschiedliche Schluss-Sequenzen evoziert. In den in Wien erhobenen Texten werden die Enden primär dialogisch gestaltet, während sich in den Textenden aus Heidelberg kaum Dialoge und eine breitere Variation in der inhaltlichen Auswahl für den Schluss zeigen: Je 15-20 Texte nehmen (a) das größere Loch im Dach, (b) den Absturz und (c) die Tatsache, dass dem Abgestürzten nichts passiert ist, als Schlussinhalt, etwas weniger (d) das Winken (von Protagonisten A) und das Herbeieilen von Protagonisten B; der Rest verteilt sich auf verschiedenste andere Varianten.

Um einen hinreichend gesicherten Vergleich der verschiedenen Faktoren (Kinder vs. Erwachsene, Deutsch als L1 vs. Deutsch als L2, hoher vs. niedriger sozio-ökonomischer Status) vornehmen zu können, müssten mehr Kombinationen sowie größere Anzahlen von Texten untersucht werden. Auch ob es systematische Unterschiede in der Ge-

Verena Blaschitz, Ilirjana Heringer & Gunde Kurtz (2012), "Eende gut Ales gut". Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 157-171. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz_Heringer_Kurtz.pdf.

staltung der Textenden gibt, die sich allein auf die Machart des Films (gezeichnet vs. real) zurückführen lassen, könnte Gegenstand einer anschließenden Untersuchung sein.

Die in unserer kleinen Untersuchung als "bildnah" bezeichnete Art der Gestaltung der Enden wird in anderen Zusammenhängen schlicht als "defektiver Schluss" angeführt (Steinig et al. 2009: 224, 225). An dieser Stelle müsste eine weitere Untersuchung ansetzen und genauer überprüfen, ob das, was wir als "bildnah" einstufen, tatsächlich als Bildnähe interpretiert werden muss bzw. wie weit es als fehlender Schluss interpretiert werden kann.

Für unsere Frage nach Bildnähe bzw. Bildferne bedeuten die Ergebnisse der in Abschnitt 2.3. genannten Untersuchungen, dass das Schreiben von Textenden grundsätzlich eine Herausforderung für kindliche AutorInnen darstellt und jüngere Kinder (v.a. in Klasse 2 und 3) ein Textende schriftlich häufig noch nicht textsortengemäß gestalten können, sondern mit der letzten Information enden.

An weiteren, zu unserer Fragestellung herangezogenen Aufsätzen²⁰ konnten wir beobachten, dass erstens jüngere Kinder (s.o. 3. Klassen der HD-Erhebung aus Kurtz 2012a) wesentlich öfter vorzeitig abbrechen, auch wenn sie noch Zeit haben. Zweitens treten nach Aussage der Lehrerinnen aus den Projektklassen sowie nach Vorlage von weiteren Aufsätzen (s.u.) bei der Aufgabe einer Videonacherzählung deutlich weniger Abbrüche (im Sinne von nicht bis zum Ende der Handlung erzählen) auf als bei Bildergeschichten oder Gegenstandsbeschreibungen: Abbrüche in unserer Testgruppe (Klasse 4) waren insgesamt sehr selten (kleiner als 5 % in der Gesamtstichprobe HD). Dagegen gab es in Klasse 3 deutlich mehr Abbrüche bzw. Erzählungen, die die letzten Szenen des Films nicht berücksichtigen (je nach Wertung ca. 15-20%).

Weniger Abbrüche als bei den Videonacherzählungen (nämlich in einer ganzen Klasse kein einziger) wies nur die "Textgeländergeschichte" auf (hier waren 15 Wörter vorgegeben, entlang derer die Kinder einen Aufsatz schreiben sollten). Bei einer 4. Klasse aus dem Vorjahr haben zudem 19 von 20 Kindern ein deutlich über die vorgegebenen Wörter hinausgehendes Ende gestaltet (analog "bildfern"). Hierbei wurde in allen Fällen eine Auflösung durch Entschuldigung, Wiedereintritt der ProtagonistInnen in einen normalen Alltag o.Ä. geleistet. Auffällig ist auch, wie schreibfreudig diese Enden gestaltet sind. Dieselbe Klasse erreichte bei einer Bildergeschichte nur zum Teil den Schluss (fünf von 20 Kindern brechen beim dritten von sechs Bildern ab oder verlassen den vorgegeben Rahmen der Bildergeschichte vollständig), sechs weitere Kinder beenden ihren Text mit der Erwähnung des Ereignisses im letzten Bild ohne ein Ende zu gestalten oder zu signalisieren.

Auch hier sind jeweils spezifische Untersuchungsdesigns denkbar, in welchen man der Frage nachgeht, welche Schreibaufgaben die Altersgruppe in welchen Entwicklungsphasen der Textkompetenz besonders fördern.

5. Fazit

Die Erzählkompetenz unterliegt nach den Ergebnissen der oben genannten Studien von Augst u. a. 2006, 2007; Dannerer 2011a, 2011b, Halm 2010 und Schmidlin 1999²¹ sicher vor allem einer Entwicklung in der Zeit (Altersfaktor). Daneben lassen sich aber innerhalb einer Altersgruppe (hier 9-10-Jährige) auch deutliche Unterschiede feststellen. Mögliche Faktoren, die zu diesen Unterschieden führen, scheinen vor allem die Erzählaufgabe sowie die Ein- bzw. Mehrsprachigkeit zu sein, während sich das Geschlecht in unseren Beobachtungen nicht auswirkte.²² Ein weiterer Wirkfaktor dürfte der sozio-ökonomische Status sein, wie es sich bereits in der kleinen Stichprobe HD2 andeutet. Unterschiede, die durch diesen bedingt sind, müssen aber mit feineren als den hier vorliegenden Mitteln untersucht werden.

Einfluss auf die Gestaltung von Textenden dürfte der schulische Unterricht haben, den wir allerdings in keiner Weise erfassen konnten. Enden, die eine abschließende Funktion tragen, treten mit großer Wahrscheinlichkeit erst gegen Ende der Grundschulzeit auf, möglicherweise neben Gründen der kognitiven Entwicklung auch deshalb, weil die Textgestaltung (Makrostruktur) im Aufsatzunterricht deutlich weniger bearbeitet wird als Punktuelleres (Präteritum-einsatz, wechselnde Satzanfänge, ausschmückende Adjektive usw.). Auch wird innerhalb der Makrostruktur der

Verena Blaschitz, Ilirjana Heringer & Gunde Kurtz (2012), "Eende gut Ales gut". Wie ViertklässlerInnen das Ende schriftlicher Videonacherzählung gestalten: Beobachtungen aus Erhebungen in Wien und Heidelberg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 157-171. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Blaschitz_Heringer_Kurtz.pdf.

Schwerpunkt in Unterricht und Lehrmaterialien auf die Gestaltung der Einleitung gelegt, das andere Ende des Textrahmens dagegen gerät eher aus dem Blick.

Als Vorschlag für die Unterrichtspraxis ließe sich daraus ableiten, dass schon früher größerer Wert auch auf die Gestaltung von Schluss-Sequenzen gelegt werden sollte. Dies deshalb, da zwei wesentliche Bestandteile des diskursiven Musters Erzählen die Gestaltung des Textendes betreffen: (a) die Vollständigkeit des zu Erzählenden (auch diese ist Gegenstand des Entwicklungs- und Ausbauprozesses, s.o., denn jüngere Kinder brechen ihre Erzählungen häufiger nach dem Höhepunkt ab); (b) der Einbezug der Hörer-/Leser-Perspektive und somit auch die Rückführung in die Hier-und-Jetzt-Origo.

Schulisch kann das im Sinne der Förderung von Textkompetenz begleitet werden durch Textbeobachtungsaufgaben und eine individuell ansteigende Förderung: (1) bis zum letzten Ereignisteil erzählen, (2) ein Endsignal setzen (also Lesereinbezug mitdenken) und (3) die "Rückführung in die normale Origo" leisten, später je nach Thema ggf. (4) den Schluss narrativ oder evaluierend gestalten. Textsorten mit formelhaftem Ende (z.B. Märchen) eignen sich bei (2) zur Textbeobachtung, außerdem im Übergang zu Textsorten mit einem Ende, das keine Formel sein kann, aber recht einfach zu finden ist (z.B. Personenbeschreibung); danach Textsorten mit "natürlichem Ende" (Erlebniserzählung; Bericht). Textbeobachtungsaufgaben müssen den Produktionsaufgaben vorausgehen, wenn nicht auf von zuhause mitgebrachte Textkompetenz aufgebaut werden kann. Sie können vielfältig eingesetzt werden, u.a. in Textpuzzles ("Woher weiß man, welcher Abschnitt am Ende kommen muss?"). Textsortenbezogene Rezeptions- und Produktionsarbeit in der Grundschule könnte so einen Schritt nicht nur zur Chancengleichheit, sondern auch zu einer insgesamt höheren Textkompetenz bei Eintritt in die Sekundarstufe ermöglichen. Videofilme könnten hierbei die Funktion übernehmen, Schreibaufgaben dort zu ermöglichen, wo vorher vor allem Bildergeschichten eingesetzt wurden. Knüpft der Unterricht in der Sekundarstufe mit weiterer textbezogener Förderung an, dann erreichen wir im Hinblick auf die Textkompetenz der Schülerschaft insgesamt – ein

HAPPY END.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2006), Zur Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt & Apeltauer, Ernst (Hrsg.), *Zweitspracherwerb, Entwicklungsprozesse und curriculare Dimensionen, Ergebnisse empirischer Forschung*. Tübingen: Stauffenburg, 91-109.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007), *Text - Sorten - Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/Main: Lang.
- Becker, Tabea (2005a), *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider.
- dies. (2005b), Mündliche Erzählentwicklung: Die Einflüsse textsortenbezogener Faktoren und literarischer Erfahrungen mit ihren didaktischen Konsequenzen. In: Wieler, Petra (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg: Fillibach, 29-47.
- Blaschitz, Verena (2012), *Dimensionen der Erfassung narrativer Qualifizierung bei Zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache*. Universität Wien: Dissertation.
- dies. (2010), "Ja grisgot was wollten sie" – Analyse narrativer Texte 10-jähriger Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. In: Mehlem, Ulrich & Sahel, Said (Hrsg.), *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung*. Freiburg: Fillibach, 93-112.
- Bredel, Ursula (2001), Ohne Worte - Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergeschichten. *Didaktik Deutsch 11*, 4-21.

- Dannerer, Monika (2011a), "An einem schönen und sonnigen Tag ..." – Zur Gestaltung von Erzählanfängen und -abschlüssen in schulnahen Erzählsituationen. *Grazer Linguistische Studien* 75, 145-164.
- dies. (2011b), Routiniert vom ersten bis zum letzten Satz? – Die Rolle von Textroutinen in der Erzählentwicklung von Jugendlichen. In: Feilke, Helmuth & Lehnen, Katrin (Hrsg.), *Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/Main: Lang, 101-123.
- Ehlich, Konrad (1983), Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy & Wegenast, Klaus (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 128-150.
- Halm, Ute (2010), *Die Entwicklung narrativer Kompetenz bei Kindern zwischen 7 und 14 Jahren*. Marburg: Tectum.
- Hauéis, Eduard (1999), Bildergeschichten nacherzählen – leichter gesagt als getan! *Grundschule* 31: 4,11-13.
- Kurtz, Gunde (2012a), Bildungssprache – Sprachbildung. Leistungen in verschiedenen Wortschatzgebieten bei 3. und 4. Klässlern mit L1 und L2 Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt & Knapp, Werner (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*. Freiburg: Fillibach (im Druck).
- dies. (2012b), Bildungswortschatz trainieren – Robusten Wortschatz aufbauen. In: Merten, Stephan & Kuhs, Katharina (Hrsg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik*. Trier: WVT (im Druck).
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1971), Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*. Bd. 2. Frankfurt/Main: Athenäum, 78-126.
- Landua, Sabine; Maier-Lohmann, Christa & Reich, Hans H. (2008), Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin, Bonn: BMBF, 171-201.
- Maas, Utz & Mehlem, Ulrich (2003), *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Abschlussbericht des Projekts. Osnabrück: IMIS.
- Mehlem, Ulrich (1998), *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland*. Frankfurt/Main: Lang.
- Rapti, Aleka (2005), *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder*. Frankfurt/Main: Lang.
- Redder, Angelika (1985), Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch: eine einfache Bilderfolge. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr, 222-240.
- Schmidlin, Regula (1999), *Wie Deutschschweizer Kinder erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen: Francke.
- Steinig, Wolfgang; Betzel, Dirk; Geider, Franz & Herbold, Andreas (2009), *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.

Anmerkungen

¹ Mit L2 ist im Folgenden Deutsch als Zweitsprache gemeint.

² Austrian Science Fund, FWF, Projektnummer P20263, s. auch <http://www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST.html> (April 2012).

³ Die Abkürzung "L.A.S." steht für "Literacy Acquisition in Schools"; siehe auch <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/FORSCHUNG/LAS.htm> (April 2012).

⁴ Seit 2009; Darstellung in Kurtz 2012a, 2012b.

⁵ DVD "Pat und Mat", Episode "Das Dach".

⁶ Die Texte sind in mehrerer Hinsicht nicht mit Blick auf einzelne Kinder "vergleichbar", denn Einflussfaktoren wie die aktuelle Tagesform, schreibmotivationswirksame Neigungen und Interessen, vor allem aber Fragen der schulischen und außerschulischen Vorbereitung auf eine solche Aufgabe sind aufgrund von Unterschieden in Bildungsstand und Sprachlichkeit der Familien sowie in Schwerpunkten in der Beschulung ungleich verteilt. Trotzdem lassen sich Tendenzen, z. B. altersspezifische Präferenzen, durchaus herausarbeiten.

⁷ Im Sinne verschiedener Modelle narrativer Texte das Beenden des referenziellen Rahmens, der durch die Quaestio gesetzt wurde; die "Resolution" (Auflösung der Komplikation); das Signal für Aufhebung der für das erzählte Ereignis geltenden Origo (Übergang zur "Normalität" in der Erzählung oder in die Origo der Erzählsituation).

⁸ Einige Lehrerinnen haben im Anschluss an die Erhebung mit Videos als Erzählanlässen weitergearbeitet, weil sich dabei gerade solche Kinder stark engagierten, die bei Bildergeschichten kaum Text zu Papier brachten, in Einzelfällen auch nicht, wenn sie die Geschichte diktieren durften. Filme hingegen konnten und wollten sie wortreich erzählen.

⁹ Im Zusammenhang der Heidelberger Erhebungen war es außerdem wichtig, eine Geschichte mit zwei parallelen Handlungssträngen zu haben. Auch dafür war unseres Erachtens ein Film besser geeignet, da die Parallelität der Handlungen für die Kinder im Film vermutlich einfacher zu erkennen und zu erfassen ist als in unbewegten Bildern.

¹⁰ Während der Aufsatzunterricht die Einleitung mit Vorgaben wie "Wer-Wann-Wo-Was?" in ihrer Funktion und dafür nötigen Bestandteilen vermittelt, gilt für das Ende die eher vage Richtlinie "Was ist am Schluss passiert?" oder "Wie war es am Ende?", wenn er überhaupt thematisiert wird, vgl. die Darstellung in Dannerer 2011a.

¹¹ Bei Dannerer (2011a: 147) "aus der Origo der Erzählung hinausführen".

¹² Augst et al. (2007: 57) schließen "Ende" o.Ä. als "medial adaptiert" aus ihrer Zählung formelhafter Wendungen aus; alle Zahlenangaben ebd.: 58.

¹³ Dannerer unterscheidet – nicht immer nachvollziehbar – zwischen Routinen, Routineformeln, formelhaften Schlussätzen und expliziten Schlussformulierungen. Zu Letzteren gehört jedenfalls die in diesem Beitrag gemeinte Formel "Ende", während "Und wenn sie nicht gestorben sind, ..." bei Dannerer zu den Routineformeln oder formelhaften Schlussätzen zählt – solche Sätze ohne erkennbaren Bezug zum Plot zählen wir zu den Formeln.

¹⁴ Im Quaestio-Modell ließe sich "bildnah" häufig den Hauptstrukturen zurechnen, "bildfern" immer den Nebenstrukturen. Halm (2010) beobachtet einen Anstieg der Nebenstrukturäußerungen mit zunehmendem Alter. Während Hauptstrukturäußerungen die Quaestio ("Was ist passiert?") beantworten, dienen Nebenstrukturäußerungen z.B. dazu, den Rezipienten zu orientieren.

¹⁵ Auch wenn in diesen Studien "Formel" jeweils verschieden und abweichend von unserer Definition gefasst ist, bleibt allen Studien gemeinsam, dass es sich um "formelhafte Sprache" handelt.

¹⁶ 9 Erwachsene aus Heidelberg, 9 aus Wien mit je entsprechendem Film-Input; davon sind 8 Personen männlichen und 10 Personen weiblichen Geschlechts. Alle Erwachsenen haben Deutsch als Erstsprache (L1) und verfügen über eine akademische Ausbildung.

¹⁷ Diese außerhalb des Designs der beiden Studien erhobene Stichprobe ergab, dass 5 Erwachsene ein eher bildnahes, 13 ein bildfernes Textende realisieren. Von den 18 Erwachsenen verwenden nur zwei eine Schlussformel ("Ende" bzw. "somit endete"); einer davon realisiert auch ein bildnahes Textende. Die Schlussformeln wurden hier also nicht gänzlich aufgegeben (wie die in 1.2 referierten Ergebnisse von Dannerer vermuten ließen), sondern nur weitgehend. Außerdem deutet diese kleine Stichprobe darauf hin, dass bildnahe Textenden mit zunehmendem Alter stark zurückgehen.

- ¹⁸ Die schul- und lehrerspezifische Varianz in der Duldung bzw. Sanktionierung von Formeln wie "The End" könnte die hohen bzw. geringfügigen Auftretenszahlen in unseren Stichproben wie auch in den Daten der genannten Untersuchungen mindestens zum Teil erklären.
- ¹⁹ Auffällig war bei der Erhebung der Filmnacherzählung in Heidelberg, dass in einzelnen Klassen Dialoge zur Gestaltung des Höhepunktes intensiv genutzt wurden, in anderen kaum. Auch hier können Effekte gerade aktueller Unterrichtsinhalte liegen. Die extrem hohe (Wien) vs. niedrige (Heidelberg) Anzahl an "Schlussdialogen" spricht jedoch – zusammen mit der Tatsache, dass die Kinder jeweils aus verschiedenen Schulen und Klassen stammen – dagegen, dass dieser starke Effekt auf die Art der Beschulung zurückgeht – hier liegt wohl ein Effekt der Art des Inputs vor.
- ²⁰ Die hier genannten Beobachtungen beruhen auf Aufsätzen, die in den Projektklassen geschrieben wurden, jedoch nicht im Rahmen der Erhebung, sondern im regulären Unterrichtsbetrieb.
- ²¹ Schmidlin (1999) befasst sich zwar nicht mit der Gestaltung der Textenden, drückt dankenswerterweise aber die Erzählungen der Kinder ab, so dass man sich auch hier einen Eindruck über die Altersgruppenunterschiede bilden kann. In unserer Zählung hätten in der schriftlichen Erzählung die meisten ErstklässlerInnen Abbrüche oder bildnahe Enden, was in Klasse 5 beides kaum noch der Fall ist.
- ²² Steinig et al. (2009: 227) stellen dagegen in einigen Punkten ganz erhebliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht fest, so z. B. für vorzeitige Abbrüche, die in ihren Daten bei Jungen sehr viel häufiger sind als bei Mädchen. Hier könnte allerdings der Unterschied durch eine Moderatorvariable (Motivation) hervorgerufen worden sein. Denn alle Daten sind anhand desselben Films erhoben, in dem ein Mädchen mit Puppe und Puppenwagen im Mittelpunkt der Handlung steht.