

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 2 (Oktober 2014)

Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstands- feststellung im Elementarbereich

Natalia Kapica

Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung
Postfach 10 21 04
68021 Mannheim
E-Mail: nataliakapica@hotmail.com

Hana Klages

Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
Universität Heidelberg
Plöck 55
69117 Heidelberg
E-Mail: klages@idf.uni-heidelberg.de

Dr. Giulio Pagonis

Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
Universität Heidelberg
Plöck 55
69117 Heidelberg
E-Mail: pagonis@idf.uni-heidelberg.de

Abstract: Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale ein Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Bereich Erzählkompetenz vereinen sollte, um nutzbare Informationen für die Planung anschließender Fördermaßnahmen zu liefern. Dabei wird von der spracherwerbstheoretisch hergeleiteten Annahme ausgegangen, dass Förderangebote entwicklungs sensitiv angelegt sein sollten, also von der erwartbaren Erwerbsprogression und dem jeweiligen Sprachstand des Kindes ausgehen sollten. Mit dieser diagnostischen Zielsetzung vor Augen werden anhand der Kategorien „entwicklungspsychologische/schulische Relevanz“, „profilanalytische Auswertung“ sowie „Authentizität der Sprachdaten“ Anforderungen an ein förderdiagnostisches Verfahren formuliert und exemplarisch auf Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zurückbezogen.

The present article addresses the question of which characteristics a language proficiency assessment of children's narrative competence should possess to allow for its results to be used for planning subsequent assistance measures. The underlying assumption states that language acquisition processes follow their own inherent developmental pathway. Language promotion programmes should therefore be responsive to the children's development and be based on the respective proficiency level and the learning progress that may be expected. In view of this objective, the article specifies requirements on „interventional diagnostics“ and correlates these with insights from language acquisition research.

Schlagwörter: Förderdiagnostik, Erzählfähigkeit, Narration, Sprachstandsfeststellung, Gütekriterien, Spracherwerb

1. Einleitung

Der Einsatz der verschiedenen Beobachtungs-, Befragungs- und Elizitationsverfahren zur Sprachstandsfeststellung im vorschulischen DaZ-Bereich erfolgt mit unterschiedlichen Zielsetzungen: zur Ermittlung von Sprachförderbedarf (z.B. LiSe-DaZ, Schulz & Tracy 2011), zur differentialdiagnostischen Ermittlung von Therapiebedarf (z.B. HASE, Brunner & Schöler 2002), zur Erfassung von Erwerbsfortschritten etwa im Rahmen von Interventionsstudien (z.B. Profilanalyse nach Griebhaber 2010) oder zur differenzierten, profilanalytischen Einordnung des Sprachstandes in unterschiedlichen Sprachbereichen zum Zweck der sprachstandssensitiven Anknüpfung von Sprachfördermaßnahmen (Deutsch für den Schulstart-Diagnostik, Klages & Kaltenbacher 2013).

Aus Sicht der pädagogischen Fachkraft, die mit der Umsetzung von sprachförderlichen Maßnahmen befasst ist, dürften vor allem letztgenannte, förderdiagnostische Verfahren von Interesse sein, die unmittelbar förderrelevante Informationen und somit Entscheidungshilfen für die konkrete Ausgestaltung der anschließenden Sprachförderung liefern: Welche Sprachbereiche sind in welchem Grad entwickelt? Wie sieht infolgedessen eine passgenaue, entwicklungsproximale Unterstützung aus? Welche Kinder bilden im Hinblick auf die Anschlussförderung homogene Gruppen, die ggf. gemeinsam gefördert werden können etc.?

Damit ein Verfahren der Sprachstandserhebung in diesem Sinne förderdiagnostische Relevanz gewinnt, sollte es nach unserer Einschätzung folgende Aspekte vereinen (vgl. auch Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013):

- a. Die erhobenen Sprachbereiche sollten aus schulischer Sicht förderrelevant sein: Je stärker die **Bewältigung der schulsprachlichen Anforderungen** von einem bestimmten Kompetenzbereich abhängt, desto eher sollte dieser Bereich Gegenstand eines förderdiagnostischen Erhebungsverfahrens sein. Die Auswahl der Untersuchungsbereiche sollte sich in einem förderdiagnostischen Erhebungsverfahren also an den faktischen sprachlichen Anforderungen orientieren, denen sich das Kind in der Schule gegenübergestellt sieht, nicht an wohldefinierten linguistischen Kategorien, auch wenn diese gut untersucht und scheinbar leicht zu erheben sind.
- b. Auch in förderdidaktischer Sicht sollte das Verfahren relevante Informationen liefern, insofern die sprachlichen Leistungen des Vorschulkindes so ausgewertet werden, dass im Hinblick auf die einzelnen Sprachkompetenzen **profilanalytische Aussagen über den Entwicklungsstand** möglich werden (Zuweisung zu einer Entwicklungsstufe). Die reine Zuweisung (Förderbedarf ja vs. nein), die auf einer dichotomen Auswertungslogik beruht, reicht für die differenzierte und bedarfsgerechte Planung anschließender Fördermaßnahmen nicht aus. Voraussetzungen für eine differenzierte, an Modellen der Erwerbsphasen orientierte Beurteilung des sprachlichen Entwicklungsstandes sind spracherwerbstheoretisch belegte kriteriale Normvorstellungen darüber, welche Teilfähigkeiten in welcher Weise Entwicklungssequenzen unterworfen sind.
- c. Ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung hat zudem dann Förderrelevanz, wenn es gelingt, die individuellen Kompetenzgrade der Vorschulkinder in ihrer Varianz zuverlässig zu erfassen. Über die Wahl geeigneter Teststimuli muss das Verfahren die **Bandbreite der Leistung trennscharf erfassen** können.
- d. Der Versuch, die Sprachkompetenz valide zu erfassen, setzt schließlich voraus, dass **authentische Sprachdaten** erhoben werden, die als möglichst repräsentativ für den tatsächlichen Sprachgebrauch eines Kindes gelten können. Erst in authentischen sprachlichen Handlungskontexten, in denen mithilfe von sprachlichen Mitteln eine echte kommunikative Bedeutung transportiert wird, zeigt sich die tatsächliche formale und funktionale Verfügbarkeit über einzelne Sprachbereiche (z.B. Tempusmarkierung, Artikelgebrauch, Wortstellung etc.). Je künstlicher die Erhebungssituation zum Zweck der Wahrung teststatistischer Güte angelegt ist (um ein möglichst hohes Maß an Objektivität zu gewährleisten), desto weniger verlässlich gibt die Testung Auskunft über die faktische Sprachkompetenz des Kindes.

Diese Auswahl an Anforderungen an ein Erhebungsverfahren gewinnt, wie bereits oben genannt, insbesondere aus förderdidaktischer Sicht an Relevanz. Es soll im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich diese Anforderungen in Bezug auf Verfahren umsetzen lassen, die sich mit der Messung der Erzählfähigkeit im Vorschulbereich befassen.

2. Erzählkompetenz als relevanter Gegenstand einer Förderdiagnostik?

Der Begriff des Erzählens wird in der bisherigen Forschung differenziert aufgefasst. Je nach Medium wird zwischen schriftlichem und mündlichem Erzählen unterschieden (zum Überblick vgl. z.B. Gantefort 2013; Olhus & Quasthoff 2005; Reich 2007: 44; Schmidlin & Feilke 2005: 11), je nach Kontext zwischen schulischem und nicht schulischem Erzählen (vgl. Ehlich 1983; Flader & Hurrelmann 1984). Zudem wird mit Blick auf die an der Erzählhandlung beteiligten Personen zwischen monologischem und dialogischem Erzählen (vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996; Quasthoff 1980) sowie je nach eingesetztem Stimulus zwischen Nacherzählungen von zuvor gehörten Geschichten, von Filmen oder Bildergeschichten, von Erzählungen eigener Erlebnisse oder von sogenannten Phantasieerzählungen (vgl. Becker 2005) differenziert. Schließlich wird je nach Textsortenspezifika zwischen Erzählen im engeren und Erzählen im weiteren Sinne unterschieden (vgl. Becker 2009: 65; Ehlich 1980: 137). Unter Erzählen im engeren Sinne wird dabei oft eine abgegrenzte diskursive Einheit bzw. kohärente Ereignisabfolge verstanden, mit der ein besonderes oder unerwartetes Geschehen kommuniziert wird (vgl. Becker 2009: 65; Hausendorf & Quasthoff 1996; Quasthoff 1980) und die der Unterhaltung oder dem Beeindrucken der HörerIn dient (vgl. Stutterheim & Kohlmann 2003: 9). Erzählen im weiteren Sinne dient dagegen als eine Art Sammelbegriff für Erzählungen im engeren Sinne sowie für Berichte, Beschreibungen, Beurteilungen etc. (vgl. Becker 2009: 65; Ehlich 1980: 129). Aus den verschiedenen Auffassungen zum Erzählen ergibt sich ein differenziertes Forschungsbild, in dem unterschiedliche Komponenten des Erzählens in den Fokus des Interesses rücken und Forschungsbefunde oft unverbunden bleiben.

Die zahlreichen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand Erzählen sind der Tatsache geschuldet, dass das Erzählen eine sehr komplexe sprachliche Handlung darstellt, die zahlreiche kognitive und sprachliche Teilkompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen voraussetzt. Diese Vielfältigkeit des Gegenstands ist möglicherweise auch ein Grund dafür, dass die meisten sprachförderdiagnostischen Verfahren im Vorschulbereich überwiegend auf grammatische (Satzbau, Formenbildung) oder lexikalische (Umfang und Ausdifferenzierung des Wortschatzes) Indikatoren zur Erfassung der Sprachkompetenz zurückgreifen. Die Tatsache, dass sich im Rahmen der Evaluationsstudie „Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich“ des Mercator-Instituts (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013) mit HAVAS 5 (Reich & Roth 2007) lediglich *ein* Verfahren zur systematischen Erfassung der produktiven Erzählkompetenz im engeren Sinne findet, spiegelt diesen Umstand eindrücklich wider.

Angesichts der zentralen Bedeutung, die einer altersgemäßen Erzählkompetenz sowohl für die Entwicklung allgemein kognitiver Fähigkeiten, als auch für die erfolgreiche Partizipation am Bildungssystem zukommt, liegen jedoch gerade für die Wahl der Narration als förderdiagnostisches Merkmal im Vorschulbereich plausible Gründe auf unterschiedlichen Ebenen vor:

a. Ausbildung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten

Beim Erzählen müssen Äußerungen in eine kohärente, meist chronologisch-kausale Abfolge gebracht werden. Die Fähigkeit, eine mentale Repräsentation von Geschehnissen (z.B. eines Zeichentrickfilms) sprachlich durch aufeinanderfolgende Äußerungen zu realisieren, unterstützt also die sprachunabhängige Fähigkeit zur Erkennung von temporalen, räumlichen oder kausalen Zusammenhängen zwischen Ereignissen (vgl. Reich 2007: 43).

b. Ausbildung des prozeduralen und des autobiographischen Gedächtnisses

Erzählungen sind um ein besonderes Ereignis herum strukturiert. Als besonders werden Ereignisse kategorisiert, die sich von den nicht besonderen, alltäglichen Geschehnissen (den *scripts*) unterscheiden. Während *scripts* im prozeduralen Gedächtnis abgelegt sind, werden Abweichungen davon im autobiographischen Gedächtnis gespeichert (vgl. Merkel o.J.). Narrative Kompetenz ist in diesem Sinne sowohl für die Ausbildung und Weiter-

entwicklung der *scripts* und des prozeduralen Gedächtnisses, als auch für die Ausbildung und Aufrechterhaltung der Lebenserinnerung relevant.

c. Sprachliche Entwicklung

Erzählen setzt eine Reihe von sprachlichen Teilkompetenzen voraus. Wenn auch einige davon in anderen Kontexten als dem Erzählkontext erworben werden, können sie im Kontext des Erzählens weiterentwickelt und automatisiert werden. So gesehen kommt dem Erzählen (und seiner Förderung) auch eine Funktion zu, die für die Weiterentwicklung grundsätzlicher sprachlicher Fähigkeiten von Bedeutung ist.

d. Sozial-kognitive Entwicklung

Beim Erzählen muss unter anderem das Wissen des Hörers z.B. im Hinblick auf die Informationsauswahl (Was muss gesagt werden?) und die Informationsstrukturierung (Was kann als bekannt und was als neu vorausgesetzt werden?) berücksichtigt werden. Dadurch können Kinder ihre sozial-kognitiven Fähigkeiten weiterentwickeln, wie sie sich im Rahmen ihrer *theory of mind* (vgl. Tomasello 1999) ausbilden: Demnach entwickeln Kinder allmählich die Fähigkeit, anderen Personen mentale Zustände (z.B. Wünsche, Überlegungen, Wissensbestände) zuzuschreiben, die sich von dem eigenen mentalen Zustand unterscheiden. Durch die in vielen Erzählungen enthaltenen sozialen Normen und Schemata können die Kinder darüber hinaus ihr soziales Wissen erweitern.

e. Gegenstand des Schulunterrichts

Das Erzählen nimmt einen breiten Raum im Grundschulunterricht ein und wird im Deutschunterricht laut der Lehrpläne verschiedener Bundesländer systematisch behandelt. In der Grundschule gehört das Erzählen den Kompetenzbereichen „Sprechen“ und „Schreiben“ an, in der Sekundarstufe I liegt der Schwerpunkt häufig auf der Aneignung verschiedener Erzähltechniken im schriftlichen Medium. Dabei wird häufig vorausgesetzt, dass Kinder außerschulisch erworbene Erzählfähigkeiten bereits mitbringen, die im Unterricht aufgegriffen und weiter ausgebaut werden können. Da Kinder aus bildungsferner sozialer Umgebung häufig nur begrenzt über solche Fähigkeiten verfügen, kommt einer systematischen Förderung der Erzählfähigkeit im Vorschulalter wie auch einer weiteren Förderung in der Schule ein besonderer Stellenwert zu (vgl. Stude, Isele & Fried 2013).

f. Textsortenspezifisches Wissen

Erzählen im engeren Sinne stellt einen spezifischen Diskurstyp dar, der bestimmte linguistische Merkmale und Normen aufweist. Prototypische Alltagserzählungen sind z.B. auf eine bestimmte Weise strukturiert: Sie bestehen zunächst aus einer „Einleitung“ (Orientierung/Setting), in der die Vorstellungswelt der Erzählung aufgebaut wird, aus dem „Plot“, der um ein unerwartetes Ereignis herum aufgebaut wird (vgl. Ohlus & Stude 2009) und schließlich einem „Schluss“, in dem häufig eine neue, als Folge der Geschichte entstandene Welt dargestellt wird (vgl. Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst & Wolf 1995; vgl. auch Ehlich 1980; Labov 1972; Labov & Waletzky 1973; Quasthoff 1980; Stutterheim & Kohlmann 2003). Auch die Anordnung der Äußerungen in Erzählungen ist nicht beliebig, sondern folgt dem Prinzip der natürlichen Chronologie. Auf der Ebene der sprachlichen Mittel ist für Erzählungen der systematische Gebrauch des Präsens oder der Vergangenheitstempora (vgl. Halm 2010; Stutterheim 1997), von Indikativen und von Anaphern typisch. Tempuswechsel und Temporaladverbien werden häufig als Episodenmarker eingesetzt (vgl. Ahrenholz 2007; Roßdeutscher & Stutterheim 2006). Indem Kinder früh mit all diesen „Normen“ in Erzählungen konfrontiert werden, erwerben sie nicht nur eine bestimmte (Hörer-)Erwartung, die ihnen das Verstehen aller weiteren Erzählungen (z.B. in der Schule) erleichtert, sondern lernen auch, diese Normen sukzessiv in ihren Produktionen zu berücksichtigen. Darüber hinaus erwerben sie ein generelles Wissen darüber, dass Erzählungen bestimmte Normen und Merkmale aufweisen. Dieses – über die Narration erworbene – Wissen kann später als Grundlage für den Aufbau von textsortenspezifischem Wissen anderer Gattungen wie Beschreibung, Erklärung etc. genutzt werden.

g. Bildungssprache

Erzählen als eine zunehmend monologische sprachliche Handlung ist durch die Sprache der Distanz gekennzeichnet (vgl. Koch & Oesterreicher 1985). Als ein generelles Merkmal der Bildungssprache ist diese maßgeb-

lich für alle schulrelevanten Texte (vgl. Feilke 2013). Im Kontakt mit Erzählungen erwerben die Kinder also eine weitere Kompetenz, die insgesamt im Schulkontext, insbesondere im Lese- und Schreibkontext, relevant ist.

Es wird deutlich, wie zentral das Erzählen für die allgemeine Entwicklung sowie für die Teilhabe des Kindes an schulischen Bildungsprozessen ist. Die Erhebung narrativer Kompetenzen ist im Rahmen diagnostischer Verfahren also angeraten. Allerdings setzt die Beurteilung von narrativen Produktionen bei Vorschülern eine Bewertungsskala voraus, die sich am natürlichen Erwerb und einer altersangemessenen Norm orientiert. Im Folgenden soll vor diesem Hintergrund diskutiert werden, was narrative Kompetenz im Einzelnen ausmacht, und anhand ausgewählter Beispiele illustriert werden, wie der Aufbau der jeweiligen narrativen Teilkompetenzen im Spracherwerbsprozess verläuft.

3. Erkenntnisse zum Erwerb der Erzählfähigkeit als Grundlage einer Förderdiagnostik

Die an der Ausbildung der Erzählfähigkeit beteiligten Teilfähigkeiten betreffen Kompetenzen in allen sprachlichen Bereichen. Es ist unumstritten, dass die Interaktion von artikulatorischen oder graphemischen Fähigkeiten, von morpho-syntaktischen Kompetenzen, von lexikalisch-semanticem, pragmatischem, diskursivem und literatem Wissen zu einer kompetenten Erzählung beiträgt. Dennoch können innerhalb der Vielzahl der genannten Fähigkeiten einige hervorgehoben werden, die im spezifischen Kontext der Narration von größerer Bedeutung sind als in anderen diskursiven Kontexten, etwa im Kontext von Alltagsgesprächen. Dazu zählen insbesondere die Fähigkeiten, die den sogenannten diskursiven Qualifikationen (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008) zuzuordnen sind und die folgende Teilaspekte umfassen (vgl. Guckelsberger 2008):

- a. die Fähigkeit zu sprachlicher Kooperation (Sprecherwechsel) und die Beherrschung der entsprechenden verbalen Mittel,
- b. Fähigkeiten zur Berücksichtigung des Hörerwissens (z.B. Informationsauswahl und Informationsstruktur),
- c. Fähigkeiten und Mittel zur Erzeugung textueller Kohärenz (referentielle und relationale Kohärenz),
- d. Diskursartenwissen.

Unter Kooperationsverhalten (a.) versteht man im Kontext des Erzählens Kompetenzen, die der Ankündigung und dem Abschluss einer Erzählung dienen und eng mit der Erkennung der Erzählungsrelevanz zusammenhängen, also etwa dem Wissen, zu welchem Zeitpunkt eine Erzählung angebracht ist und wann sie als vollendet gilt. Dies umfasst auch Wissen über die sprachlichen Mittel, mit deren Hilfe solche „Abgrenzungen“ zum restlichen Diskurs sprachlich markiert werden (*Weißt du, was mir gestern passiert ist? Übrigens.../Ich war auch.../das war's!/und wenn sie nicht gestorben sind.../das mache ich nie wieder...*). Im Elementarbereich sind es oft direkte Aufforderungen, Fragen des Hörers oder Routinen (Abenderzählen, Rückkehr von Kita/Schule), die als Erzählanlass fungieren, und Hörerrückmeldungen, die den Erzählabschluss markieren (vgl. Quasthoff & Kern 2007). Eine aktive Ankündigung einer Erzählung erfolgt in diesem Alter äußerst selten und betrifft insbesondere Erzählungen, die der eigenen Entlastung dienen (negative Erlebnisse wie Unfall, Streit) und häufig eingebracht werden, um eine Reaktion (der Erwachsenen) zu initiieren (z.B. im Sinne einer Streitschlichtung).

Bei der Berücksichtigung von Hörerwissen (b.) kommen Fähigkeiten zum Tragen, die die Informationsauswahl (Was wird verbalisiert?) und die Informationsstrukturierung steuern (Was wird an bestimmten Stellen in der Erzählung als bekannt (Topik) und was als neu (Fokus) markiert?), sowie Fähigkeiten zur einheitlichen Perspektivenübernahme (ich-Perspektive, objektiver Erzähler). Hierzu kommen nicht nur kognitive Fähigkeiten im Sinne der *theory of mind* zum Tragen, sondern auch das Verfügen über entsprechende sprachliche Mittel wie Wortstellungsvariationen, Determinatoren, Tempusformen usw. Eng damit verbunden sind Kompetenzen, die die Erzeugung und Markierung der Textkohärenz betreffen (c.), wie z.B. der Einsatz von Konnektoren, der Gebrauch von Fokuspartikeln und der bereits genannte systematische Einsatz von Pronomen, Eigennamen oder vollen (definiten und indefiniten) Nominalphrasen (fortan NPs) sowie die Verwendung von Adverbien wie z.B. *dort, da, hier, dann, danach* usw. Schließlich sind hier Fähigkeiten zu nennen, die der Gestaltung einer narrativ strukturierten Erzählung (vgl. Boueke

et al. 1995) dienen (d.). Dazu gehört zum einen die Berücksichtigung der grundlegenden Komponenten einer Erzählung (Setting, Plot, Schluss), zum anderen die Fähigkeit zu „emotionaler Qualifizierung“ (Guckelsberger 2008: 123) mithilfe von affektiven Mitteln (direkte Rede, *Internal-State*-Ausdrücke, expressive Ausdrücke, Onomatopoeika, Mittel zur Kennzeichnung von „Plötzlichkeit“ etc.).

Wie die im Folgenden dargelegte Forschungslage zum Erwerb der Narration belegt, werden die genannten Fähigkeiten bis ins Schulalter, häufig bis in die Sekundarstufe hinein, weiterentwickelt. Auf Grundlage ausgewählter Forschungsarbeiten soll hier ein Überblick über diese Entwicklung gegeben werden. Da ein förderdiagnostisches Erhebungsverfahren aus unserer Sicht das Ziel verfolgen sollte, profilanalytische Aussagen über den Sprachstand des Kindes zu begründen, stellt die Berücksichtigung der Erwerbsabfolgen eine notwendige Voraussetzung für die Konzeption einer altersgerechten Sprachstandsdiagnostik im Bereich der Narration dar. Während sich die Datenlage für den monolingualen Erwerb des Deutschen und für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Grundschulalter als belastbar erweist, ist der Erwerb narrativer Strukturen für den vorschulischen Zweitspracherwerb weniger gut erforscht. Untersuchungen für diesen Erwerbstyp beschränken sich zudem häufig auf Einzelfallstudien (vgl. Ehlich et al. 2008).

3.1. Kohärenz in Narrationen

In der sprachvergleichenden Untersuchung von Topaj & Gagarina (2010) zur Strukturierung von Informationen (Referenzein- und -fortführung) wurden bei sukzessiv bilingualen Sprechern (Russisch/Deutsch) Erzählungen zu Bildergeschichten in beiden Sprachen elizitiert. Die Autorinnen stellen fest, dass bilinguale Sprecher über die drei Altersgruppen der 4-, 5- und 6-Jährigen hinweg sowohl in der L1 als auch in der L2 Sensibilität in Bezug auf das zielsprachliche Forminventar zur Referenzeinführung bzw. Referenzfortführung zeigen. Die Unterscheidung zwischen neuer vs. bekannter Information erfolgt durch den Gebrauch von Nomen (im Russischen) bzw. definiten NPs (im Deutschen) vs. 0-Pronomen (im Russischen) bzw. Pronomen und indefiniten NPs (im Deutschen). DaZ-Kinder verwenden dabei im Deutschen ähnliche Strategien wie die in Bamberg (1987) für DaM-Kinder nachgewiesenen (s.u.).

In ihren einflussreichen, funktional ausgerichteten Untersuchungen zu Kohärenzstrategien von englischsprachigen Kindern im Alter zwischen 4 - 9 Jahren beschäftigt sich Karmiloff-Smith (1985, 1987) mit generellen kognitiven Verarbeitungsprozessen, die der Produktion kohärenter Texte zugrunde liegen. Über die verschiedenen Altersgruppen hinweg identifiziert sie in Erzählungen zu mehrteiligen Bildergeschichten folgende systematische Entwicklungsstufen: Während der ersten Phase (*procedural phase*) betrachten die Kinder die einzelnen Bilder einer Bildergeschichte noch isoliert. Das Ergebnis ist eine detailreiche, syntaktisch korrekte und lexikalisch vielfältige Bild-für-Bild-Beschreibung, die jedoch noch keinerlei Verbindungen zwischen den einzelnen Bildbeschreibungen aufweist. Pronomen und NPs werden hier rein deiktisch verwendet, Anaphern und Konnektoren fehlen noch weitgehend. In diese erste Entwicklungsphase fallen hauptsächlich die Erzählungen von Kindern im Alter zwischen 4 und 5 Jahren. In der nächsten Phase (*metaprocedural phase*) produzieren die Kinder ihre Erzählungen aus einer ersten globalen Perspektive heraus. Diese äußert sich in der Verwendung der sogenannten Strategie des thematischen Subjekts (*thematic subject strategy*), d.h. ein Akteur der Erzählung wird zum Protagonisten gewählt und sprachlich durch Personalpronomen in der satzinitialen Subjektposition realisiert. Auf andere Akteure wird ausschließlich mithilfe von definiten NPs oder auch Eigennamen Bezug genommen. In diesem rigiden Gebrauch der referentiellen Ausdrücke zeigt sich eine erste, diskursfunktionale Organisation der kindlichen Erzählungen, insofern über die durchgängige Markierung des thematischen Subjekts Kohärenz geschaffen wird. Es folgt die *dynamische Interaktionsphase*, die die Kinder etwa im Alter von 8-9 Jahren erreichen. In dieser Phase tauchen in den satzinitialen Positionen der einzelnen Äußerungen nun auch die Nebenprotagonisten auf, die aber durch den Gebrauch vollständiger NPs oder betonter Pronomen klar markiert sind, was auf eine globale Topikorganisation des Diskurses schließen lässt. Zunehmend enthalten die Erzählungen Konnektoren und weitere diskursfunktionale Mittel.

In Bezugnahme auf die Erkenntnisse von Karmiloff-Smith (1987) untersucht Bamberg (1987) Erzählungen zur Bildergeschichte „Frog, where are you?“ (Mayer 1969) bei monolingual aufwachsenden deutschen Kindern im Alter zwischen 3;5 und 10 Jahren. Im Hinblick auf Personenreferenz kann er in den Erzähltexten der Kinder vier Strate-

Natalia Kapica, Hana Klages & Giulio Pagonis (2014), Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 5-19. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica_Klages_Pagonis.pdf.

gien identifizieren: Im Rahmen der *Nominalstrategie* werden Pronomen gänzlich vermieden. Dieses Vorgehen ist äußerst selten und wird nur in der jüngsten Probandengruppe der 3-4-Jährigen angewendet. Die *Strategie des lokalen Kontrasts* wird von den beiden jüngeren Altersgruppen der 3-4- bzw. 5-6-Jährigen angewendet und beinhaltet keine diskursfunktionale sondern eine rein deiktische Verwendung von Nominal- vs. Pronominalformen. Nach der *Strategie des thematischen Subjekts* sind Pronominalformen ausschließlich der Referenz auf den Hauptprotagonisten vorbehalten. Die Verwendung dieser Strategie kann Bamberg für das Deutsche bereits in der jüngsten Altersgruppe der 3-4-Jährigen nachweisen, wo sie zugleich dominant ist. Sie nimmt über alle Altersgruppen hinweg ab, kann aber vereinzelt auch noch bei den 9-10-Jährigen belegt werden. Im Rahmen der *anaphorischen Strategie* werden Pronomina zur Referenzfortführung gebraucht, während Nominalformen bei Referenzwechseln zum Einsatz kommen. Die *anaphorische Strategie* kommt ab dem Alter von 5 Jahren, vor allem aber bei 9-10-Jährigen und bei Erwachsenen vor. Die genannten Vorgehensweisen lassen sich laut Bamberg jedoch nicht ausschließlich im Sinne von kognitiv-diskursiven Entwicklungsschritten interpretieren. Vielmehr zeigen die Kinder bezüglich der Referenz auf die beiden Protagonisten der Bildergeschichte, einen Jungen und einen Hund, zum Teil unterschiedliche Referenzstrategien (vgl. Bamberg 1987: 92-96).

Die Relation von Ereignissen und Ereignisabfolgen innerhalb narrativer Texte wird für den Erstspracherwerb des Deutschen im Rahmen der Arbeit von Bamberg (1987) sowie der beiden sprachvergleichenden Untersuchungen von Bermann & Slobin (1994) und Hickmann (2003) systematisch beleuchtet. Dabei stehen sowohl die Verwendung verschiedener Tempora als auch die zeitliche und räumliche Verknüpfung von Ereignissen durch lexikalische Mittel im Vordergrund (etwa aspektuelle, temporale und lokale Adverbien und Adverbialphrasen, Aktionsart von Verben).

In Erzählungen zu Bildergeschichten beobachten Bermann & Slobin (1994) für den sequentiellen Gebrauch der temporalen Adverbien *und dann* bzw. *dann* eine U-förmige Entwicklung über die vier Altersgruppen der 3-, 4-, 5- und 9-Jährigen bis hin zu erwachsenen Sprechern: Während die jüngsten Kinder und die Erwachsenen wenige Verknüpfungen mit (*und*) *dann* produzieren, ist der Anteil von solchen Verbindungen bei Kindern im Alter zwischen 5 - 9 Jahren (mittlere Altersgruppe) besonders hoch.

Der fehlende Gebrauch von *dann* korreliert bei den jüngsten Kindern mit einer häufigen Verknüpfung der Ereignisabfolge mithilfe eines deiktischen *da* (62 %.) Damit verankern die Kinder ihre Darstellung der einzelnen Ereignisse also hauptsächlich im Kontrast zum Hier-und-Jetzt der Sprechsituation und setzen sie noch nicht in Relation zueinander (vgl. Bermann & Slobin 1994: 212-213). Der dominante Gebrauch der deiktischen Verknüpfung mit *da* geht allmählich zurück – er beträgt bei den 5-Jährigen 44 % und bei den 9-Jährigen noch 31 %. Erwachsene verwenden es nur noch zu 7 %. Ein ähnliches Muster stellen die Autoren auch für die anderen untersuchten Sprachen Englisch, Spanisch, Türkisch und Hebräisch fest. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass deutsche Kinder Ereignisse überdurchschnittlich häufig mithilfe deiktischer Adverbien (*da* bzw. *jetzt/nun*) verknüpfen, während der Anteil sequentieller temporaler Adverbien in den anderen Sprachen etwas höher ausfällt.

Andere Autoren stellen die relationale Verknüpfung von Ereignissen zwar nicht in den Fokus ihrer Untersuchungen, machen aber ähnliche Beobachtungen zu Erwerbsschritten in diesem Bereich. Hierzu zählt beispielsweise die Untersuchung von Boueke et al. (1995), in der neben der globalen narrativen Struktur und der Personenreferenz die Verwendung unterschiedlicher Konnektoren bei Muttersprachlern des Deutschen im Alter zwischen 5 und 9 Jahren untersucht wird. Auch hier können die Autoren für die jüngste Gruppe der 5-Jährigen einen besonders ausgeprägten Gebrauch der deiktischen Adverbien *hier* und *da* belegen. Daneben kommen additive und temporale Konnektoren vor (*und*, *dann*), die jedoch erst von den 7-Jährigen häufiger eingesetzt werden, wobei das Adverb *dann* in dieser Gruppe hochfrequent ist. Erst bei den 9-Jährigen wird dieser Trend wieder rückläufig, und es kommen zunehmend weitere temporale, kausale und adversative Konnektoren vor. Darüber hinaus lässt sich über alle Altersgruppen hinweg ein kontinuierlicher Anstieg beim Gebrauch additiver Konnektoren (*und*) feststellen. Hickmann (2003) analysiert die Verwendung temporaler Ausdrucksmittel in Erzählungen zu Bildergeschichten von deutschen, englischen, französischen und chinesischen Kindern im Alter von 4-5, 7 und 10 Jahren sowie Erwachsenen. Sie stellt insgesamt fest, dass der Gebrauch sequentieller temporaler Konnektoren in allen vier Sprachen über die Altersgruppen hinweg abnimmt.

Natalia Kapica, Hana Klages & Giulio Pagonis (2014), Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 5-19. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica_Klages_Pagonis.pdf.

Die Ergebnisse zur Entwicklung des Tempusgebrauchs in Erzählungen deutscher Kinder fallen heterogen aus (vgl. Darstellung in Halm 2010, Kapitel 4.3). Während nach älteren Studien von Kupfer (1972) und Klein (1978) Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen die Vergangenheitsformen Perfekt bzw. Präteritum als narratives Tempus favorisieren, belegen einige neuere Untersuchungen, dass bereits die jüngsten untersuchten Gruppen der 3-4-Jährigen (bei Bamberg 1987) bzw. der 4-5-Jährigen (bei Hickmann 2003) ihre Erzählungen überwiegend in der Gegenwart verankern. Dabei scheint sich unter anderem die Art des Stimulus auf den Tempusgebrauch auszuwirken (vgl. Becker 2005: 82, Halm 2010: 88). So verwenden Kinder in ihren Erzählungen zu Bildergeschichten überproportional häufig präsentische Formen. Werden zur Datengewinnung nicht-statische Stimuli wie Filmsequenzen eingesetzt, dominieren in den Erzählungen dagegen Präterital- (vgl. 8-11-Jährige in Klein 1978) bzw. Perfektformen (vgl. 7-10-Jährige in Halm 2010). In ihrer Untersuchung zur Erzählentwicklung von 5-, 7- und 9-Jährigen sieht Becker (2005) in den kindlichen Erzählungen insgesamt eine deutliche Tendenz zur Verwendung von Vergangenheitsformen, die sie in der Untersuchung jedoch nicht weiter differenziert. Sie weist ebenfalls darauf hin, dass kindliche Erzähltexte hinsichtlich des Tempusgebrauchs in Abhängigkeit von der jeweils elizitierten Erzählgattung variieren. Die untersuchten Kinder wählen in ihren Erzählungen zu Bildergeschichten meist das Präsens während sie in Nacherzählungen, Phantasiegeschichten und vor allem in der nicht-fiktiven Erlebniserzählung überwiegend auf Vergangenheitsformen zurückgreifen. Präsens wird in den Erzählungen zu Bildergeschichten in der Gruppe der 7-Jährigen interessanterweise häufiger verwendet als bei den Vorschülern oder bei den 9-Jährigen.

Die Frage, ab welchem Alter Tempus systematisch zur Markierung diskursiver Funktionen eingesetzt wird, z.B. zur Unterscheidung von Vordergrund- und Hintergrundinformation, lässt sich auf der Grundlage bisheriger Forschung nicht klar beantworten. So geht Klein (1978) noch davon aus, dass Tempuswechsel in narrativen Texten von Kindern im Vergleich zu erwachsenen Sprechern unmotiviert seien Bamberg (1987), Hickmann (2003) und Halm (2010) nehmen dagegen an, dass schon Kinder in ihren Erzählungen systematische Tempuswechsel vornehmen. So finden sich nach Bamberg (1987) Vorläufer eines diskursfunktionalen Tempusgebrauchs schon bei den jüngsten Kindern im Alter von 3-4 Jahren, die präsentische und perfektive Formen systematisch zur Markierung der referentiellen Bewegung variieren („*what has been, what is now*“, Bamberg 1997: 133). Laut Hickmann (2003) werden Tempuswechsel ab dem Alter von 7 Jahren zur Diskursorganisation eingesetzt, und zwar zunächst, um zwischen Vordergrund- und Hintergrundinformation zu unterscheiden. Halm geht dagegen davon aus, dass Kinder Tempuswechsel erst mit 11-12 Jahren im eigentlichen diskursfunktionalen Sinne vornehmen.

In Bezug auf die Aktionsart der zur Ereignisdarstellung selegierten Verben weist Hickmann (2003) darauf hin, dass der Perfekt-Gebrauch sprachübergreifend mit der Verwendung von Verben mit inhärentem Endpunkt (*bounded verbs*) korreliert. Wie auch in anderen Sprachen greifen deutsche Kinder bei der Ereignisdarstellung zunächst überproportional häufig auf Verben mit inhärentem Endpunkt zurück. Diese Tendenz nimmt erst mit dem deutlichen Zuwachs präsentischer Formen ab, der zwischen der Gruppe der 10-Jährigen (80 %) und der Erwachsenen (88 %) zu verzeichnen ist. Die heterogenen Forschungsergebnisse im Bereich des Tempusgebrauchs zeigen, wie wichtig es ist, den Einfluss von Elizitierungsverfahren, insbesondere der Art des Erzählstimulus, sowohl bei der Untersuchung des Erzählerwerks als auch bei der Erstellung diagnostischer Instrumente im Blick zu behalten.

3.2. Narrationen als Diskurstyp

Den genannten Untersuchungen zur Kohärenzentwicklung in den Bereichen Personenreferenz und (temporale) Verknüpfungen von Äußerungen steht eine Reihe von Studien zur narrativen Entwicklung gegenüber, die einen gänzlich anderen Ansatz verfolgen. Dabei liegt der Fokus weniger auf den Verarbeitungsstrategien und -prozessen bei der Textproduktion als auf den spezifischen Merkmalen und der gattungsspezifischen Struktur des narrativen Texts. Studien, die sich in diesen Forschungsrahmen einordnen, stehen in der Tradition des Strukturmodells der Höhepunktanalyse von Labov & Waletzky (1973), nach dem sich eine Geschichte aus den Teilkomponenten *Orientierung*, *Komplikation* und *Auflösung* zusammensetzt und zudem eine Gesamtbewertung des Geschehens (*Evaluation*) beinhaltet, die formal häufig mit der Auflösung verwoben ist.

Vor diesem Hintergrund untersuchen Boueke et al. (1995) die globale Struktur narrativer Texte, die ebenfalls auf der Grundlage einer Bildergeschichte elizitiert werden. Bei Kindern im Alter von 5, 7 und 9 Jahren unterscheiden die

Natalia Kapica, Hana Klages & Giulio Pagonis (2014), Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 5-19. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica_Klages_Pagonis.pdf.

Autoren vier Typen der Ereignisdarstellung, die im Sinne von Entwicklungsstufen interpretiert werden können. Bei der *isolierten Ereignisdarstellung* werden die einzelnen Ereignisse der Bildergeschichte unverbunden nebeneinander versprochen. Bei der *linearen Ereignisdarstellung* erfolgt dann eine inhaltliche Verknüpfung der Ereignisse, meist mithilfe von additiven und temporalen Konnektoren. Die *strukturierte Ereignisdarstellung* beinhaltet als Minimalbedingung einen sprachlich markierten „Planbruch“ als narrativen Kern, so dass sich eine globale narrative Gliederung der Erzählung in *Setting*, *Episode* und *Schluss* abzeichnet. *Setting* und *Schluss* müssen hier aber nicht zwingend realisiert sein. Eine *narrativ strukturierte Ereignisdarstellung* enthält in Abgrenzung dazu eine weitere, evaluative Ebene, auf der die globale Struktur der Erzählung (also *Setting*, *Episode* und *Schluss*) mithilfe sogenannter affektiver Qualifizierungen (z.B. expressiver Verben, der Darstellung emotionaler Zustände oder der Verwendung wörtlicher Rede) zusätzlich markiert ist. Erst das Vorhandensein solcher affektiver Mittel macht die Narration lebendig und involviert den Hörer ins Geschehen. Die narrativen Texte der untersuchten Vorschüler gehören der *isolierten*, vor allem aber der *linearen Ereignisdarstellung* an. Bei 7-Jährigen finden sich isolierte Texte nur noch vereinzelt, es überwiegen lineare und strukturierte Ereignisdarstellungen. In der Gruppe der 9-Jährigen finden sich schließlich sowohl strukturierte als auch narrativ strukturierte Erzählungen, wobei letztere bereits deutlich überwiegen.

Ausgehend von dem Ansatz von Boueke et al. (1995) analysiert Becker (2005) die Ereignisdarstellung bei monolingualen deutschen Kindern im Alter von 5-9 Jahren und variiert dabei die eingesetzten Stimuli systematisch im Hinblick auf die Erzählgattung (Bildergeschichte, Nacherzählung, Phantasiegeschichte und Erlebniserzählung). Sie kann aufzeigen, dass sich die Narrationen der Kinder in Abhängigkeit von der elizitierten Textsorte deutlich unterscheiden. Bezüglich der Komplexität der globalen narrativen Struktur und des Unterstützungsbedarfs beim Erzählen durch den erwachsenen Testleiter ergibt sich dabei folgende Stufung der kindlichen Erzähltexte: Auf der untersten Komplexitätsstufe steht die Bildergeschichte, gefolgt von der Phantasiegeschichte und der Nacherzählung. Den höchsten Grad an narrativer Komplexität weisen Erlebniserzählungen auf, die zugleich das höchste Maß an strukturierender Unterstützung seitens des Zuhörers erfordern.

Wie bereits erwähnt, sind die im monolingualen Erwerb des Deutschen beobachteten Muster häufig auch im Erwerb anderer Erstsprachen festzustellen, wenn auch nicht für alle Bereiche von einer hundertprozentigen Ähnlichkeit auszugehen ist. Zu ähnlichen Befunden kommen auch Ehlich et al. (2008).

Es ging bei dem hier skizzierten Überblick nicht um den Versuch, einen exhaustiven Forschungsüberblick vorzulegen, sondern darum, einige wichtige Anhaltspunkte zum Narrationserwerb festzuhalten. Trotz teilweise heterogener Forschungsbefunde zeigt der Überblick eindeutige Entwicklungstendenzen im Erwerb der verschiedenen beteiligten narrativen Teilkompetenzen auf. Bei den im nachfolgenden Kapitel formulierten Anforderungen an ein vorschulisches Erhebungsverfahren wird auf diese Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung exemplarisch zurückgegriffen.

4. Anforderungen an ein Verfahren der Erfassung der narrativen Kompetenz im Elementarbereich

Wie bereits erwähnt, wird im Ranking der 2013 im Auftrag der Mercator-Stiftung veröffentlichten Evaluationsstudie „Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich“ (Neugebauer & Becker-Mrotzek 2013) lediglich *ein* Erhebungsverfahren aufgeführt, das sich mit der Erfassung längerer textueller Einheiten und in diesem Zusammenhang mit der Erhebung diskursiver Fähigkeiten befasst: HAVAS 5 (Reich & Roth 2007). Mit dem Ziel, differenzierte Erkenntnisse zum Sprachförderbedarf zweisprachiger Kinder zu gewinnen, wird das Vorschulkind dort aufgefordert, eine sechsteilige Bildergeschichte (*Katze und Vogel*)-nacherzählen. Auch wenn der hier inszenierte Erhebungskontext weit von einer authentischen Kommunikationssituation entfernt ist (das Kind weiß, dass die Geschichte dem Hörer bekannt ist), eliziert HAVAS 5 Sprachproduktionsdaten, die in zweierlei Hinsicht relevante Einblicke in das (erst- und zweitsprachliche) diskursive Vermögen des Kindes ermöglichen: Zum einen werden die lexikalischen und kerngrammatischen Teilkompetenzen des Lernalters („verbaler Wortschatz“, „Formen und Stellung des Verbs“) im Kontext der Narration erhoben und beurteilt, und nicht in isolierten Einzeläußerungen. Zum anderen wird mit dem Auswertungsbereich „Verbindung von Sätzen“ ein für die diskursive Kompetenz spezifischer Parameter (Konnektoren) in den Erhebungsfokus gerückt. Vor dem Hintergrund der im Vorschulalter erfassbaren spezifi-

Natalia Kapica, Hana Klages & Giulio Pagonis (2014), Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 5-19. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica_Klages_Pagonis.pdf.

schen Indikatoren der Erzählkompetenz berücksichtigt HAVAS 5 mit dem Auswertungsbereich „Verbindung von Sätzen“ somit einen zentralen Aspekt.

In der Zielsetzung und Datengewinnung ähnlich, in der Datenauswertung jedoch teilweise differenzierter geht das Untersuchungsinstrument MAIN vor (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, Gagarina, Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Balčiūnienė, Bohnacker, & Walters 2012). MAIN richtet sich an bilinguale Kinder im Alter zwischen drei und zehn Jahren. Mit dem Ziel, möglichst authentische Sprachdaten (ebenfalls in Erst- und/oder Zweitsprache) zu gewinnen, die einen umfassenden Einblick in die mündliche Narrationsfähigkeit des Kindes ermöglichen, elizitiert MAIN Erzählungen über den Einsatz einer Bildergeschichte bzw. Nacherzählungen einer zuvor gehörten Geschichte. Die Sprachdaten werden im Hinblick auf eine Reihe diskursrelevanter Aspekte ausgewertet: Auf makrostruktureller Ebene wird die Komplexität der Narration erfasst, d.h. die Anzahl und Ausdifferenzierung von Passagen, in denen das Kind Ziel-Handlungsversuch-Ergebnis-Sequenzen versprachlicht (z.B. zur Katze, die versucht, einen Schmetterling zu fangen). Dabei wird in der Auswertung pro Episode zwischen der Realisierung von *IST* (*internal state term* - einleitendes Ereignis), *Goal* (Ziel), *Attempt* (Versuch) und *Outcome* (Ergebnis) unterschieden. Die Fähigkeit des Kindes, das Hörerwissen in seiner Erzählung zu berücksichtigen (*theory of mind*) wird anhand der Ausdrücke beurteilt, die das Kind zur Beschreibung des inneren Zustands der Protagonisten gebraucht (*Internal-State-Ausdrücke*). Auf mikrostruktureller Ebene steht vor allem der koordinative vs. subordinative Aufbau im Zentrum der Auswertung.

Beide nicht normierte Verfahren geben an, über die Erhebung von Narrationen die sprachliche Handlungsfähigkeit bzw. die Erzählfähigkeit von Vorschulkindern verlässlich messen zu können und so Informationen zu generieren, die für anschließende Sprachförderzwecke – nicht nur für die Zuweisungsentscheidung an sich – nutzbar seien. Inwieweit die in den Verfahren gewonnenen Ergebnisse tatsächlich konkrete Hinweise für die Anschlussförderung liefern, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Entscheidend ist vielmehr der Umstand, dass die beiden Verfahren bei gleicher Zielsetzung zum Teil unterschiedliche Diagnosefoki setzen: Nur in HAVAS 5 werden Satzverbindungen systematisch betrachtet und im Rahmen der Auswertung entlang einer entwicklungsproximalen Skala ausgewertet (Stufe 1: keine Satzverbindungen, Stufe 2: koordinierende Konnektoren wie *und*, *und dann* Stufe 3: subordinierende Konjunktionen wie *weil*, Stufe 4: Relativpronomen, Stufe 5: seltener auftretende Konjunktionen wie *dass*, *aber*, *wenn*), während nur in MAIN die strukturelle Komplexität der Narration sowie der Gebrauch von *Internal-State*-Ausdrücken ausgewertet und bei der Beurteilung der Erzählfähigkeit zugrunde gelegt wird.

Die Auswertungskriterien beider Verfahren sind vor dem Hintergrund des in Kapitel 3 dargelegten Forschungsüberblicks gut begründbar, u.a., weil sie als unmittelbar relevant für die Entwicklung der narrativen Kompetenz gelten können. Gleichzeitig bleiben in beiden Verfahren Entwicklungsmerkmale unberücksichtigt, die im Rahmen eines Verfahrens der Sprachstandsfeststellung mit in den Blick genommen werden könnten bzw. sollten, wenn die in Kapitel 1 formulierten Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung für den Elementarbereich erfüllt werden sollen. Demnach sollte ein Erhebungsverfahren förderrelevante Informationen valide generieren und dabei auf Daten zurückgreifen, die vom Kind authentisch produziert werden.

Es wurde gesagt, dass die Förderrelevanz einer Erhebung jenseits der dichotomen Feststellung von Förderbedarf liegt, der z.B. bei Abweichung von der Altersnorm oder der standardsprachlichen Norm festgestellt wird, sondern vielmehr in der Identifikation der individuellen Entwicklungsstufe besteht, auf der sich der Lerner in einem bestimmten Bereich befindet. Erst auf Grundlage dieser Einordnung wird die Zone der nächsten Entwicklung erkennbar, auf die anschließende Förderangebote ausgerichtet werden können. Ein gelungenes Beispiel dafür stellt die Auswertung der Konnektoren in HAVAS 5 dar.

Für den Bereich „Berücksichtigung des Hörerwissens“, soll eine solche profilanalytische Auswertung beispielhaft skizziert werden: Kompetenzen zur Berücksichtigung des Hörerwissens schlagen sich u.a. in der systematischen Kennzeichnung von neuer vs. bekannter Information mithilfe referentieller Ausdrücke wie indefinite NPs, definite NPs und Eigennamen oder Pronomen nieder. Ihre profilanalytische Auswertung könnte – unter Berücksichtigung der im Kapitel 3 referierten Arbeiten (Bamberg 1987; Karmiloff-Smith 1985 und 1987; Topaj & Gagarina 2010) – wie folgt aussehen:

Natalia Kapica, Hana Klages & Giulio Pagonis (2014), Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 5-19. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica_Klages_Pagonis.pdf.

Stufe 1: Gebrauch einer Form

Diese Stufe ist gekennzeichnet durch den Gebrauch einer einzigen referentiellen Form, häufig einer vollen NP oder eines Eigennamens, unabhängig von Einführung bzw. Wiederaufnahme des Protagonisten.

Stufe 2: Freie Variation

Auf dieser Stufe gebrauchen Kinder neben vollen (nominalen) auch reduzierte (pronominale) Referenzausdrücke, beide jedoch in rein deiktischer Funktion, nicht zur systematischen Kennzeichnung des informationellen Status der Protagonisten (d.h. unter der Annahme, dass der Referent, auf den Bezug genommen wird, dem Hörer bekannt ist).

Stufe 3: Systematischer Gebrauch referentieller Ausdrücke

Diese Stufe ist durch den erstmaligen systematischen Einsatz von nominalen und pronominalen Ausdrücken gekennzeichnet. Dabei werden Pronomina zur Referenz auf den Hauptprotagonisten genutzt, der gleichzeitig überwiegend als Subjekt eines Satzes realisiert wird, während volle NPs die Referenz auf die restlichen Akteure in der Erzählung anzeigen, die im Satz meistens die Objektrolle einnehmen.

Stufe 4: Berücksichtigung des Hörerwissens

Die Erzählungen von Kindern auf dieser Stufe weisen einen systematischen Gebrauch von indefiniten, definiten und pronominalen Referenzausdrücken auf, der das Hörerwissen berücksichtigt: Auf neue, im Diskurs noch nicht eingeführte und dem Hörer deshalb unbekannt Personen/Objekte wird mithilfe von indefiniten Referenzausdrücken Bezug genommen. Auf bekannte, im unmittelbar vorausgegangenen Diskurs genannte und deshalb beim Hörer hochgradig präsente Akteure wird mithilfe von Pronomen referiert. Auf etwas weniger präsente, dem Hörer dennoch bekannte Referenten, die z.B. im Diskurs weiter vorne genannt wurden und nun in der Erzählung wiederaufgenommen werden, wird mithilfe von definiten NPs Bezug genommen.

Auch wenn in diesem Beispiel vor dem Hintergrund der teilweise widersprüchlichen Forschungslage auf eine rigide Zuordnung von Stufe und Alter (bzw. Kontaktdauer bei DaZ-Kindern) verzichtet wird, liefert die Darstellung eine Orientierung für die Festlegung des Entwicklungsstandes und somit förderrelevante Hinweise für die Bestimmung der Zone der nächsten Entwicklung.

Sollen Sprachdaten von Vorschülern in der skizzierten Weise zuverlässig beurteilt werden, so sollte der Elizitationsstimulus (Bildergeschichte, Film, Erlebnisse etc.) so beschaffen sein, dass die Kinder dadurch angeregt werden, alle Teilkompetenzen in möglichst vollem Umfang einzusetzen. So stellt zum Beispiel eine Erzählung, in der nur *ein* Akteur vorkommt, geringere Anforderungen im Hinblick auf die Personenreferenz dar, als Erzählungen mit mehreren Akteuren, und gewährt somit auch nur eingeschränkt Einblicke in die Fähigkeit zur Ein- und Fortführung von Referenten (etwa im Vergleich zu einer Erzählung, in der die Referenz auf mehrere Personen koordiniert werden muss). Oder: Ein Erzählstimulus, der einen Konflikt oder eine andere außergewöhnliche Begebenheit nur schwer erkennen lässt (z.B. eine Erzählung vom Wochenende, an dem „nichts Besonderes“ passiert ist), liefert nur wenig Anlass, eine Erzählung spannend – also narrativ strukturiert – zu gestalten, so dass diese Fähigkeit unter Umständen nicht sichtbar wird.

Bei der Auswahl geeigneter Narrationsstimuli muss dabei die altersgemäße Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden. Wie im Kapitel 3 dargestellt, sind bereits im Vorschulalter

- Fähigkeiten zu Personen- und Objektreferenz (Ein- und Fortführung bzw. *alt* vs. *bekannt*) ausgebildet, die im Gebrauch von definiten und indefiniten NPs, Pronomen und Ellipsen resultieren;
- Fähigkeiten zur Verknüpfung von Äußerungen angelegt, so dass ein systematischer Gebrauch von temporalen Adverbien und Konnektoren etc. gemacht wird;
- Fähigkeiten zur Verankerung von Ereignissen in einer bestimmten Zeit ausgeprägt, die mit einem entsprechenden Tempusgebrauch verbunden sind,

- das Diskurswissen so weit entwickelt, dass es messbar ist, - wenn auch noch weit von der Kompetenz der Erwachsenen entfernt.

Teststimuli sollten infolgedessen den Zugriff auf all diese Fähigkeiten initiieren, indem sie spannende, kausal verbundene, auf ein Ziel hin ausgerichtete Handlungen mehrerer Protagonisten enthalten. Der Versuch des Protagonisten, sein Handlungsziel zu erreichen, sollte samt Resultat ebenfalls in dem Erzählstimulus enthalten sein. Visuelle dynamische Stimuli (Filme oder inszenierte Szenen, vgl. DO-BINE, Quasthoff, Fried, Katz-Bernstein, Lengning, Schröder & Stude 2011) scheinen für diese Zwecke besser geeignet zu sein als statische visuelle Stimuli (z.B. Bildergeschichten). Bei der Rezeption von (Stumm-)Filmen sind z.B. die zu erbringenden Inferenzleistungen zur Verknüpfung einzelner Szenen geringer als bei Bildergeschichten, was die Erstellung der mentalen Repräsentation erleichtert, auf die bei der späteren Erzählung zurückgegriffen wird. Filmvorlagen sind also geeignetere Erhebungstimuli, insofern die kognitiven Anforderungen bei der Rezeption geringer (und weniger individuell variabel) sind und somit weniger in der Sprachproduktion „mitgemessen“ werden. Ähnliche Anforderungen wie Filme erfüllen auch eigene kindliche Erlebnisse als Erzählanlass. Allerdings sind auf diese Weise gewonnene Daten nur bedingt vergleichbar und deshalb für Erhebungszwecke nur eingeschränkt geeignet. Da Nacherzählungen von gehörten Geschichten stark auf sprachlichen Rezeptionsleistungen aufbauen, scheinen sie – ähnlich wie Erzählungen zu Bildersequenzen – ebenfalls weniger dazu geeignet zu sein, möglichst zuverlässige Aussagen über produktive sprachliche Kompetenzen zu begründen.

Eine weitere Forderung betrifft die Authentizität, mit der dem Kind die Produktion der Erzählung ermöglicht wird. Als authentisch gilt eine Erzählung, wenn sie mit dem Ziel produziert wird, einem wirklich interessierten Zuhörer einen besonderen Sachverhalt mitzuteilen. Insbesondere im Vorschulalter, in dem die Kinder noch nicht ausreichend mit dem Erzählen als „Aufgabe“ vertraut sind, sollte die Authentizität des Erzählens bei der Erhebung der Erzählkompetenz eine zentrale Rolle spielen. Das Kriterium der Authentizität, so wie es hier verstanden wird, betrifft also den Kontext, in dem die Erzählung erhoben wird. Verlangt man z.B. von Kindern, Sachverhalte zu erzählen, die dem Hörer bereits bekannt sind oder die für beide (Sprecher und Hörer) zugänglich sind (in Form einer auf dem Tisch liegenden Bildergeschichte), so kann dies Einfluss nicht nur auf die Informationsauswahl (Was wird verbalisiert?), sondern auch auf die Informationsstruktur (Was wird als *neu* bzw. *bekannt* markiert?) und letztlich auch auf den Gebrauch von Kohärenzausdrücken (Überschuss an deiktischen Ausdrücken zu Ungunsten anaphorischer Ausdrücke) haben. Als authentischer Zuhörer kann z.B. die Testleiterin selbst auftreten, bei Vorschülern kann in dieser Funktion eine Handpuppe eingesetzt werden, die – anders als das Kind und die Testleiterin – den Stimulus (z.B. den Film) nicht „gesehen“ hat und sich den Inhalt nun vom Kind nacherzählen lässt. Ein weiterer Aspekt eines authentischen Erzählkontextes sind Rückmeldungen des Hörers in Form von Zustimmungen und Bestätigungen. Alle Hörerrückmeldungen sollten für Zwecke der Auswertung dokumentiert werden.

5. Schlussbetrachtung

Der Einsatz von Verfahren der Sprachstandsfeststellung sollte dem Kind nutzen. Auf die große Anzahl von Kindern bezogen, die Deutsch als Zweitsprache unter ungünstigen Bedingungen erwerben und einer zusätzlichen sprachlichen Unterstützung bedürfen, wurde hier die Meinung vertreten, dass das Ergebnis einer Sprachstandsfeststellung unmittelbar nutzbar für die bedarfsgerechte Optimierung von Sprachförderansätzen sein sollte. Im vorliegenden Beitrag wurden Anforderungen an Sprachstandsverfahren genannt, die in diesem Sinne auf die Erhöhung der förderdiagnostischen Relevanz abzielen, u.a. eine authentische Datenerhebung und eine entwicklungsensitive Datenauswertung. Mit Blick auf den komplexen Erhebungsgegenstand „Erzählfähigkeit“ wurde diskutiert, wie sich diese Forderungen auf ein Verfahren zur Erfassung der Narrationsfähigkeit im Vorschulbereich umsetzen ließen. Für die Einschätzung der spezifischen narrativen Teilfähigkeit des Kindes, das Hörerwissen bei der Erzählung zu berücksichtigen und durch die systematische Kennzeichnung von neuer vs. bekannter Informationen mithilfe referentieller Ausdrücke zu markieren, wurde der Grundgedanke einer profilanalytischen Auswertung exemplarisch skizziert. Eine zentrale Anschlussfrage, der im Rahmen des Beitrages nicht nachgegangen wurde, betrifft die konkrete Übersetzung der profilanalytischen Auswertungsbefunde (hier: Stufe 1-4) in eine bedarfsgerechte Anschlussförderung. Auch wenn es sich dabei um eine didaktische Fragestellung handelt, knüpft sie unmittelbar an die hier dargelegte Diskussion an und offenbart, in welchem Maße sich Sprachdiagnose und Sprachdidaktik gegenseitig bedingen:

Ebenso wie eine bedarfsgerechte Sprachförderung auf geeignete Befunde der Sprachstandsfeststellung angewiesen ist, ist bei der Konzeption von Diagnoseverfahren sinnvollerweise die konkretisierte Anschlussfähigkeit didaktischer Interventionsmaßnahmen mit zu berücksichtigen, – ein interdisziplinäres Desiderat, das im DaZ-Bereich nach wie vor Seltenheitsstatus besitzt.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2007), Komplexe Äußerungsstrukturen. Zu mündlichen Sprachkompetenzen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Esser, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium, 3-14.
- Bamberg, Michael (1987), *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bamberg, Michael (1997), *Narrative Development - Six Approaches*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Becker, Tabea (2005), *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform* (2. korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, Tabea (2009), Erzählentwicklung beschreiben, diagnostizieren und fördern. In: Spiegel, Carmen & Krelle, Michael (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 64-81.
- Berman, Ruth A. & Slobin, Dan I. (1994), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995), *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Brunner, Monika & Schöler, Hermann (2002), *HASE – Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.
- Ehlich, Konrad (1980), Der Alltag des Erzählens. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Erzählen im Alltag*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-27.
- Ehlich, Konrad (1983), Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy & Wegenast, Klaus (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott*. Stuttgart: Kohlhammer, 128-150.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bd. 29/II. Berlin: BMBF.
- Feilke, Helmuth (2013), Bildungssprache und Schulsprache – am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster/New York: Waxmann.
- Flader, Dieter & Hurrelmann, Bettina (1984), Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum „freien“ Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 223-249.
- Gagarina, Natalia; Klop, Daleen; Kunnari, Sari; Tantele, Koula; Välimaa, Taina; Balčiūnienė, Ingrida; Bohnacker, Ute & Walters, Joel (2012), MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics* 56, 1-140 [Online unter http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/ZASPiL_Volltexte/zp56/MAIN_final.pdf. 23.07.2014].
- Gantfort, Christoph (2013), *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2010), *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Guckelsberger, Simone (2008), Diskursive Basisqualifikationen. In: Ehlich, Bredel & Reich (Hrsg.), 103-133.
- Halm, Ute (2010), *Die Entwicklung narrativer Kompetenz bei Kindern zwischen 7 und 14 Jahren*. Marburg: Tectum.

Natalia Kapica, Hana Klages & Giulio Pagonis (2014), Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 5-19. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica_Klages_Pagonis.pdf.

- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta M. (1996), *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag [Online unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm>. 23.07.2014].
- Hickmann, Maya (2003), *Children's Discourse. Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: University Press.
- Karmiloff-Smith, Annette (1985), Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes* 1: 1, 61-85.
- Karmiloff-Smith, Annette (1987), Function and process in comparing language and cognition. In: Hickmann, Maya (Hrsg.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando: Academic Press, 185-202.
- Klages, Hana & Kaltenbacher, Erika (2013), *Deutsch für den Schulstart. Fördermaterialien für Vorschüler mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Inkl. Verfahren der Sprachstandsfeststellung*. Heidelberg: IDF. Vertrieb über Baier Digitaldruck.
- Klein, Wolfgang (1978), *Linguistik und Didaktik der Kindersprache in der Grundschule: Untersuchungen zu Konstitution und Kohärenz von Schülertexten*. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985), Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36: 85, 15-43.
- Kupfer, Hans (1972), *Spracherwerb und Sprachbesitz von Schülern der Grund- und Hauptschule: Ein empirischer Beitrag zur Gestalt und Leistung kindlicher Sprache*. Weinheim: Beltz.
- Labov, William (1972), *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1973), Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hrsg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl*. Bd 2. Frankfurt/M.: Athenäum (engl. 1967), 78-126.
- Mayer, Mercer (1969), *Frog, Where Are You?* New York: Dial Press.
- Merkel, Johannes (o.J.), *Wir erinnern, was wir erzählen - Zum Zusammenhang von Erzählstrukturen und Autobiographischer Erinnerung* [Online unter <http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/erinnern.html>. 17.05.2014].
- Neugebauer, Uwe & Becker-Mrotzek, Michael (2013), *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Ohlhus, Sören & Quasthoff, Uta (2005), Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler, Petra (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg: Fillibach, 49-68.
- Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (2009), Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 471-486.
- Quasthoff, Uta M. (1980), *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta M. & Kern, Friederike (2007), Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit. Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr, 277-305.
- Quasthoff, Uta M.; Fried, Lilian; Katz-Bernstein, Nitza; Lengning, Anke; Schröder, Anja & Stude, Juliane (2011), *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2007), HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Neumann, Ursula (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im*

- Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit.* Münster: Waxmann, 71-94.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2007), Methodenpool [Online unter <http://methodenpool.uni-koeln.de>. 23.07.2014].
- Roßdeutscher, Antje & Stutterheim, Christiane von (2006), Semantische und pragmatische Prinzipien der Positionierung von dann. *Linguistische Berichte* 205, 29-60.
- Schmidlin, Regule & Feilke, Helmuth (2005), Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie- und Methodenentwicklung. In: Feilke, Helmuth & Schmidlin, Regula (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz.* Frankfurt/M.: Lang, 7-18.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011), *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache. Manual.* Göttingen: Hogrefe.
- Stude, Juliane; Isele, Patrick & Fried, Lilian (2013), Individuelle Entwicklungsverläufe beim Übergang von der Kita in die Grundschule am Beispiel der Erzählkompetenz. In: Wannack, Evelyne; Bosshart, Susanne & Eichenberger, Astrid (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten.* Münster: Waxmann, 55-62.
- Stutterheim, Christiane von (1997), *Einige Prinzipien des Textaufbaus: Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte.* Tübingen: Niemeyer.
- Stutterheim, Christiane von & Kohlmann, Ute (2003), Erzählen und Berichten. In: Rickheit, Gert; Herrmann, Theo & Deutsch, Werner (Hrsg.), *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: Walter de Gruyter, 442-453.
- Tomasello, Michael (1999), *The Cultural Origins of Human Cognition.* Cambridge: Harvard University Press.
- Topaj, Nathalie & Gagarina, Natalia (2010), *The impact of information status on referential choice: narratives of Russian-German bilinguals.* Vortrag bei der DGfS-Jahrestagung 23.-26.02.2010, AG Information Structure in Language Acquisition, HU Berlin.